درجةُ ممارسةِ المديرينَ القيادةَ الأخلاقيّةَ كما يُقدّرهَا معلّمو المدارسِ الحكوميّةِ في محافظةِ القدس

د. محمّد عبد القادر عابدين *

د. محمّد عوض شعيبات **

أ. بنان محمّد حلبيّة ***

---

* أستاذ مشارك في الإدارة التربوية/ كليّة العلوم التربويّة/ جامعة القدس/ أبو ديس/ فلسطين.

** أستاذ مساعد في أصول ولإدارة تربوية/ كليّة العلوم التربويّة/ جامعة القدس/ أبو ديس/ فلسطين.

*** ماجستير إدارة تربوية/ وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

ملخص:

هدفت الدراسةُ الحاليّةُ إلى تعرّفَ تقديرات المعلّمين درجةَ ممارسة مديريهم القيادةَ الأخلاقيّة، وأجريت خلال العام الدراسيّ ٢٠٠٩/ ٢٠١٠ على عيّنةٍ عشوائيّةٍ من معلّمي المدارس الحكوميّة في محافظة القدس، بلغت (٣٣٩) معلّماً باستخدام استبانةٍ مكوّنةٍ من (٥٢) بنداً موزّعاً في ثلاثةِ مجالاتٍ، وتحقق الباحثون من صدقِها وثباتها. وأشارت نتائجُ الدراسةِ إلى أنّ ممارسةَ المديرين القيادةَ الأخلاقيّة كما يُقدّرها المعلّمون جاءت بدرجةٍ مرتفعةٍ. وأشارت النتائجُ –أيضاً– إلى أنّ هناك فروقاً ذاتَ دلالةٍ إحصائيّةٍ في متوسّطاتِ استجاباتِ المعلّمين بحسب جنس المعلّم، ولصالح الذكور؛ وأمّا الفروقُ في متوسّطات استجابات المعلّمين بحسب المؤهّل العلميّ، والخبرة، والمرحلة الدراسيّة، والمديريّة التي يتبع لها المعلّم فلم تكن ذاتَ دلالةٍ إحصائيّة.

الكلمات المفتاحيّة: الإدارة المدرسيّة، القيادة الأخلاقيّة، المدارس الحكوميّة، القدس

Abstract:

This study was aimed at determining the government schools teachers' assessment of the degree of principals' practice of ethical leadership. It was undertaken during the 2009/ 2010 academic year. A 52- item questionnaire covering three fields was distributed to a 339- teacher random sample after having determined its validity and reliability. Results showed that teachers estimated their principals' practice of ethical leadership at a high degree. Besides, results showed that there were significant differences in teachers' responses due to gender, in favor of male teachers, whereas differences in their responses were not statically significant with regard to qualification, experience, stage, and directorate.

Key words: *principalship, ethical leadership, government schools, Jerusalem*

مقدّمةُ الدراسة وخلفيّتُها:

كثيراً ما يرتبطُ نجاحُ المدرسةِ بالكيفيّة التي يديرُها بها المديرُ، وبالأسلوب القياديّ الذي يمارسُه، إذ إنّه المسؤولُ عن تنفيذ السياساتِ والبرامجِ التعليميّة، وعن ترجمة الأهداف إلى واقعٍ ملموسٍ أمام الآخرين. ويتطلّبُ ذلك أن يتحلّى المديرُ بمستوياتٍ رفيعةٍ من السلوك الأخلاقيِّ، وأن تنسجمَ ممارساتُه مع الأسسِ الإداريّةِ العقلانيّة السليمة، ومع الفلسفة التربويّة القويمة. ويرى كوبر (٢٠٠١) أنَّ هذه «المسؤوليّةَ الموضوعيّةَ» للمدير هي الفكرةُ الأساسيّةُ في تطويرِ الأخلاقِ الخاصّة بالدور الإداريّ. ونظراً لأنَّ لقيادةِ المدير آثارَها في المعلّمين والطلبةِ والمجتمعِ المحليِّ، فإنّه مطالبٌ بتحويلِ القِيَم الأخلاقيّةِ الداخليّةِ في وجدانِه وتفكيرِه لتنعكسَ إلى سلوكٍ خارجيٍّ والتزامٍ بالصدقِ، والأمانةِ، والعدلِ، والحرصِ، وغيرها من الممارسات الأخلاقيّة (Renner, 2006) .

ويفيضُ الأدبُ التربويُّ بالحديثِ عن القيادةِ وصفات القائد. والقيادةُ من منظورٍ تنظيميٍّ هي عمليةُ تأثيرِ الإدارةِ المدرسيّة في المعلّمين والطلبةِ والمدرسة بشكلٍ عامٍّ، وتوجيههم نحو تحقيق أهدافهم؛ ويتطلّب ذلك أن يكون المديرون قادةً أخلاقيّينَ يُظهرون أنموذجاً وقدوةً والتزاماً بالسلوكِ الأخلاقيّ ليسهُلَ على المعلّمين والطلبة تبنّي القِيَمَ الأخلاقيّةَ (Karaköse, 2007) . ومديرُ المدرسةِ القائدُ يعملُ وفقاً لمعايير الجماعة، منكراً لذاته، ومخلصاً ومتفانياً في عمله، ومظهراً الحماسةَ والمبادأةَ والإيجابيّةَ واتّساعَ الأفق، ويُحسنُ التصّرفَ في المواقفِ المختلفة (شفيق، ٢٠٠٧) . كما أنَّ المديرَ القائدَ يستخدمُ وقتَه بكفاءة، ويحترمُ ذاتَه وغيرَه، ويتّصفُ بالاتزانِ العاطفيّ والنضجِ العقليِّ والتحليلِ المنطقيِّ، ولديه صبرٌ وقوّةٌ في التحمّلِ، ويُظهرُ التسامحَ ويتقبّلُ الأعذارَ ويعترفُ بخطئه (الحريريّ، ٢٠٠٧؛ العياصرة والفاضل، ٢٠٠٦؛ Pingle & Cox, 2006) . وعلى الرغم من اختلاف المديرينَ في أنماطِ ممارساتِهم القياديّة، فإنهم- في جميع الأحوالِ- يتحمّلون مسؤوليّةَ ممارسةِ سلطاتِهم بطريقةٍ أخلاقيّةٍ لضمانِ فاعليّتهم (Lashway, 1996) .

وإنَّ الالتزامَ بالمبادئ والسلوكاتِ الأخلاقيّة أمرٌ ذو أهمّيّة بالغة، فهو يؤدّي إلى إنجازِ الأعمالِ الصحيحة، ويحمي المدرسةَ من المآزق الأخلاقيّة والإداريّة؛ ولذلك أكّد الباحثون (محمّد، ٢٠٠٤؛ Karaköse, 2007) أنَّ القيادةَ الحكيمةَ لا بدّ أن تقومَ على قِيَمٍ أخلاقيّةٍ. وبيّنت الدراساتُ أنَّ للقيادة الأخلاقيّة علاقةً بالإبداع التنظيميّ لدى المديرينَ (Yilmaz, 2010) ، وبالفعاليّة الجماعيّة للمعلّمين (Bowers, 2009) ، وبالالتزام التنظيميّ للمعلّمين وثقتهم بالقيادة (Ponn & Tennakoon, 2009) .

لقد شغلت الأخلاقُ والفضائلُ اهتمامَ كثيرٍ من الفلاسفة والمفكّرين عبر العصور المختلفة، علاوةً على أنّها ارتبطت بأهداف الرسالات السماويّة. وقد كان إتمامُ مكارم الأخلاق وتنظيمُ السلوك الإنسانيّ من أبرز ما بعثَ الله تعالى به سيّدَنا محمّداً صلّى الله عليه وسلّمَ، وجاء في سُنن البيهقي قوله صلّى الله عليه وسلّمَ: «إنّما بُعثتُ لأتمّمَ مكارمَ الأخلاق» (سنن البيهقيّ، الحديث رقم ١٩٢) . وفي الحياةِ المعاصرة، ازداد الاهتمامُ بأخلاقيّاتِ العمل الإداري للتخلّص من طغيان الجانب الماديّ اللاأخلاقيّ ومن الأزمات الأخلاقيّة في العمل الإداريّ (بخاري، ٢٠١٠) . وفيما يختصّ بالاهتمام بالقيادةِ الأخلاقيّة في الإدارة المدرسيّة المعاصرة، فقد ازدهرَ في عددٍ من الدول، ومنها: السويد، وكندا، واستراليا، والولايات المتحدة بعد جولاتٍ من النزاعات المعقّدة والمتزايدة، ونتج عن ذلك تأسيسُ مراكز متخصّصة ووضعُ أطرٍ أخلاقيّة للإدارةِ المدرسيّة خلال العقد الأخير من القرنِ العشرين، وبخاصة في الولايات المتحدة وكندا (Begley & Wong, 2001) .

وثمّة علاقةٌ أو تداخلٌ بين الأخلاقِ (conduct) وأخلاقيّاتِ العمل (ethics) ، خصوصاً وأنّ كثيراً من أخلاقيّات العمل لا تتحقّقُ إن لم يتحلى الفردَ، عاملاً أو معلّماً أو مديراً، بالأخلاق. والأخلاقُ هي «هيئةٌ راسخةٌ في النفس، تصدرُ عنها الأفعال بيسرٍ وسهولة، من غير حاجةٍ إلى فكرٍ ورويّة» (الغزالي، د. ت، ص٧٩) ، وهي أوصافٌ لصورة الإنسانِ الباطنة، وفيها الأوصافُ الحسنةُ المعروفةُ بالخُلُق الحسن، والأوصافُ القبيحةُ المعروفةُ بالخُلُقِ السيئ. وأشار المحْدَثون (نجم، ٢٠٠٥؛ حمادات، ٢٠٠٦) إلى الأخلاق بوصفها مجموعةً من القواعد والمعايير المقرّرة في المجتمع للتمييز بين ما هو جيّدٌ وصوابٌ وما هو سيّئٌ وخطأ، وما هو مقبولٌ في المجتمع وما هو غيرُ مقبول، وبالتالي فهي تبيّن للأفراد كيف يجب أن يتصرّفوا.

وتشيرُ الأخلاقيّاتُ إلى «مجموعةِ القِيَم المشروعة التي يتحلّى بها الشخصُ المسلمُ المسؤول، والتي لها تأثيرٌ واضحٌ على السلوك العامّ والخاصّ، والمحقّقةُ للخير، والمانعةُ للشرّ، والمناصرةُ للحقّ، والمناهضةُ للباطل، والداعمةُ للعدل والإحسان، والرافعةُ للظلم والطغيان» (المزجاجي، ١٩٩٤، ص٢١٥) . وأشار الحياري (١٩٨٤، ص٦٩) إلى أنّ أخلاقيّات العمل هي «المبادئ والمعاييرُ التي تعتبر أساساً لسلوكِ أفراد المهنة المستحبّ، والتي يتعهّد أفراد المهنة بالتزامها». وترتبطُ الأخلاقيّاتُ بالمهنة أكثرَ من ارتباطها بالسلوك العامّ (عابدين، ٢٠٠٥) .

ومصادرُ الأخلاقِ المعتبرةُ هي المبادئ والتشريعات الربّانيّة والسنّة المطّهرة، والقِيَمُ والبيئةُ الاجتماعيّة، والمؤسّسات التعليميّة، والأعرافُ والتقاليدُ المجتمعيّة (بخاري، ٢٠١٠؛ نجم، ٢٠٠٥؛ غوشة، ١٩٨٣) . وأمّا مصادرُ أخلاقيّاتِ العمل، فتُستَقى من المصادرِ

السابقة، إضافةً إلى تشريعات الخدمة المدنيّة، وأنظمةِ العمل والعمّال، والأدب التربويّ المتعلّق بالمهنة، وقوانين السلوك الأخلاقيّ والمعرفيّ للصناعات والمهن المختلفة (الغالبي والعامري، ٢٠٠٥؛ بخاري، ٢٠١٠) .

وأوضحَ مرعي وبلقيس (١٩٩٣) أنّ الالتزامَ بأخلاقيّات العمل يعني انخفاضَ الممارسات غير العادلة، وتوافر الفرص المتكافئة، وإسنادَ الأعمال للأكثر علماً وكفاءةً، وتوجيهَ الموارد لما هو أنفع، واضطرارَ الانتهازيّينَ والحمقى لأضيقِ السبل، وزيادةَ ثقةِ الأفراد بأنفسهم ومؤسّستِهم ومجتمعِهم، وانخفاضَ القلقِ والتوتّر داخل المؤسّسة.

وتشيرُ القيادةُ الأخلاقيّةُ إلى ما يتّسمُ به المديرونَ والقادةُ نتيجة الخبراتِ التي مرّوا بها داخلَ المدرسةِ وخارجَها، والقيم التي يحملونها وتقودُهم إلى التصرّف بأخلاقيّة في كلّ موقف، متطلّعينَ إلى تمكين الآخرينَ من النموِ والتطوّر، وإلى إذكاء روحِ التفاؤلِ والتحدّي (Davies & Ellison, 2005) . وترى سيولا (Ciulla, 2004) أنّ الأخلاقَ هي قلبُ القيادة، وأنّ القيادةَ الأخلاقيّةَ ترتبطُ بالحسِّ الأخلاقيِّ لدى الفرد، ممّا يتطلّبُ أن ينمّي المديرونَ حسّهم الأخلاقيّ من خلال ممارسةِ الفضائلِ، ودمج المبادئ الأخلاقيّةِ في سلوكهم في كلِّ الظروف.

وتُعدُّ القيادةُ الأخلاقيّةُ نفعيّةً، أي أنّها تُحقّقُ نفعاً للقائد والمؤسّسةِ، فتجذبُ المعلّمينَ وأولياءَ الأمورِ والمستفيدينَ، لما يجدوه من أمنٍ ومصلحة وعدلٍ في ظلّها (Fulmer, 2004) . ويُشارُ إلى أنّه عندما تكون العلاقاتُ المدرسيّةُ مبنيّةً على الخُلُقِ الحسنِ والطابعِ الإنسانيّ، فإنّه يتمّ تعزيزُ نوعيّة التربية والتعليم، وإضافةُ نكهةٍ إيجابيّة لها (Easley, 2008) . ومن ناحيته، أشار براون (Brown, 2007) إلى هذا المعنى مبيّناً أنّه لا بدَّ في القيادة الأخلاقيّةَ أن يتّصفَ القادةُ بالاستقامةِ والإخلاصِ والعدلِ، وأن يكونوا جديرينَ بالثقة، علاوةً على إظهارِ الاهتمام بالرعيّةِ، وإظهار الالتزامِ بالأخلاق في حياتِهم المهنيّة والشخصيّة.

وقد أكّد إغباريّة (٢٠٠٥) على هذه المعاني الأخلاقيّة في استنباطه مجموعةَ مبادئ إداريّة تربويّة من صحيح البخاريّ، إذ أشار إلى أربعة عشر مبدأً إداريّاً تربويّاً متضمَّنةً في أحاديثِ الرسولِ صلّى الله عليه وسلّمَ، منها: الوضوحُ في التعليمات، واختيارُ الأصلح، والمشاركةُ في المسؤوليّة، والقدوةُ الحسنةُ، والعلاقاتُ الإنسانيّةُ، والعدلُ والمساواةُ، والمساءلةُ، والشورى. وأكّدَ طاهر (٢٠٠٧) أيضاً على هذه المعاني في أنموذجه القياديّ التربويّ الإسلاميّ مبيّناً أنّ تطبيقاتِ دعوةِ الأنبياء وشرع الله الحكيم تضمّنت الحياءَ، والتقوى، والتعفّفَ، والاستقامةَ، والإخلاصَ، والمراقبةَ، والأمانةَ، والتعاونَ، والمساواةَ، والعدلَ، والاعتدالَ، والوفاءَ، والصبرَ، والحُلُمَ، والقدوةَ، والتضيحةَ، والتبصّرَ، والتواصي بالحقِّ والصبرِ.

وذهبت الدراساتُ الحديثةُ إلى تطويرِ نماذج لتوجيه القيادةِ الأخلاقيّة، منها: نموذجُ جوزيفصن (Josephson) الذي يعتبرُ القيادةَ الأخلاقيّةَ تكويناً لستةِ أنواعٍ من القِيَم، وهي: احترامُ الآخرين، وتحمّلُ المسؤوليّة والسعيُ للتفوّق، والالتزامُ بالصدقِ والأمانة، ورعايةُ الآخرينَ وتقديرُهم وحبُّهم، والإنصافُ، والفضيلةُ المدنيّة (Wilken & Walker, 2008) . وفي تقسيم آخر، بيّنَ شولت (Schulte, 2009) أنَّ هناك خمسةَ مبادئَ توجّهُ القيادةَ الأخلاقيّةَ، وهي: احترامُ الذّات، وعدمُ الإضرار بالآخرين، والإحسانُ، والعدلُ، والإخلاصُ. وهناك نموذجٌ للقيادة الأخلاقيّة يسمّى نموذجَ (V 4-) ، ويتضمّن المعتقدات والقيَم، وهي أمورٌ داخليّة تتناغم مع السلوك والتصرّفات الخارجيّة المراعية للصالح العامّ (The Center for Ethical Leadership, 2010) .

وفي ميدان الإدارةِ المدرسيّة، فإنّ القيادةَ الأخلاقيّة تعني أن يكونَ المديرُ قدوةً وأنموذجاً لجميع العاملينَ والطلبة، وأن يتعاملَ معهم بخُلُقٍ حسن، وأن تكونَ المصلحةُ العامّة في المدرسةِ فوق كلّ اعتبار، وأن تُراعى العدالةُ التنظيميّة، وبناءُ ثقافة تنظيميّة أخلاقيّة (طاهر، ٢٠٠٧؛ المزروعي، ٢٠٠٣) . وأشار كاراكوز (Karaköse, 2007) إلى أنّ المديرينَ الأخلاقيّينَ على درجةٍ من النضجِ والبصيرةِ تجعلُهُم يتنبَّأون بالنتائج، ويسعَوْنَ لإرضاء المعلّمينَ والطلبةِ وأولياء الأمور وإشباعِ رغباتهم. وقد أوردت يحيى (٢٠١٠، ص٢٩) أنّ "المديرَ الأخلاقيَّ يستمعُ إلى المعلّمينَ ويحترمُ آراءَهم، ويتّسمُ بالجديّة والإخلاص في العمل، ويعدلُ في تقويم المعلّمين والتلاميذ، ويؤمنُ بالقيم الأخلاقيّة ويُعزّزُها، ويُراعي المشاعر الوجدانيّة للمعلّمين، ويحرصُ على تعزيز العمل الجماعيّ بين المعلّمين، ولديه اتجاهاتٌ إنسانيّة نحو التلاميذ".

ومن ملامح قيادةِ المديرِ الأخلاقيّةِ أنّه يديرُ مؤسّستَه ويؤثّر في المعلّمين والطلبة من خلال القدوة، فهو مستمسكٌ بقيَم ثابتة، وحريصٌ على أداء واجباته، والتعاون مع مرؤوسيه على البرِّ والخير، ومِقدَامٌ ومُديمٌ للتواصلِ مع الآخرين (Mirk, 2009) . وقد ذهبَ رايان (Rayan, 2000) إلى اعتبارِ القيادةَ الأخلاقيّةَ، وما تتضمّنه من التزام أخلاقيٍّ وتوافر شخصيّة قدوةٍ للآخرين أكثرَ أهميّةً في المؤسّسة من الفعاليّة الفنيّة، ذلك أنَّ الاهتمامَ بالقيَمِ الإنسانيّةِ والسلوكاتِ الأخلاقيّةِ هي متطلّباتٌ للقيادةِ الفعّالة. ويشيرُ دفرسنه وماكينزي (Dufresne & Mckenzie, 2009) إلى هذه المعاني من خلالِ حديثهما عن ثقافةِ القيادة الأخلاقيّةِ في المدرسة، مبيّنَيْنِ أنَّ القائدَ الأخلاقيَّ يبني لنفسه نظاماً قيَميّاً شخصيّاً ورؤيةً واضحةً، ويتمتّع بالاستقامة والالتزام العلنيّ بالصالح العامّ، وتتوافقُ اتجاهاتُه ومعتقداتُه وسلوكُه. وتستوجبُ القيادةُ الأخلاقيّةُ أن يعمل المديرُ على تعزيزِ اتّخاذ القرارات بالتشارك من قِبَل أطراف المجتمع المدرسيّ كلّه، وأن تُوفَّرَ الفرصُ المناسبةُ لهم للعملِ معاً، ولإبداء

آرائهم، بحيث تُقدَّرُ ويُستَمَعُ لها بعناية. ويُتوقّعُ من المدير أن يكون راشداً، فلا يتّبع المزاجَ والهوى، بل يستقيم في الأمور كلِّها، كي يتمكّنَ من إلهام المرؤوسين وحفزِهم.

وأشار سليمان (١٩٨٨) إلى مجموعة من السماتِ القياديّة الدالّة على الالتزام الأخلاقيّ للمدير منها: تقوى الله وحقوق الرعيّة، والاعتدالُ في الأمور، والحذرُ من النميمة، والوفاءُ بالوعد، ومشاورةُ المختصّين، وتجنّبُ المحاباة، واختيارُ الأكفياء، واليقظةُ والرقابةُ في العمل، والنظرُ في شكاوى الأتباع، وحسنُ التعامل مع الجماعة، واختيارُ الجلساء والرفاق. وتشيرُ الدراساتُ (The Center for Future of Teaching and Learning, 2010) ، إلى أنّ ثمّة ضرورةً للثقةِ بالطلبةِ والاهتمام بهم، واحترامِهم والمرونةِ معهم، وتوفيرِ بيئةٍ آمنةٍ لهم، واستشارتِهم وإشراكِهم في التفكيرِ وحلّ المشكلات.

وفي دراسةٍ مرتبطةٍ بالمناخ الأخلاقيّ في المدرسة (Sağnak, 2010) ، تبيّن أنّ ثمّةَ علاقةً بين المناخِ الأخلاقيّ والقيادةِ التحويليّة، إذ إنّ القيادةَ التحويليّة تتضمّنُ إظهارَ الدقّة والاهتمام واحترامَ القانون والنظام، وهي أبعادٌ أخلاقيّةٌ في الإدارة المدرسيّة. ويمكنُ اعتبارُ القيادة التحويليّة قيادةً خُلُقيّةً (moral leadership) نظراً لما تتضمّنه من رؤيةٍ واضحة، وقَبولٍ لأهداف الجماعة، ودعمٍ للأفرادِ معلّمينَ ومتعلّمينَ، وإظهارٍ للتوقّعاتِ العاليةِ، وأخذٍ بالعزائم (Leithwood & Jantzi, 2005; Sergiovanni, 1990) .

وتأسيساً على ما سبق، فإنَّ مديرَ المدرسة مسؤولٌ عن تحقيقِ جودة النظام المدرسيّ، من خلال التحقُّقِ من جودةِ المعلّمين وإيجابيّةِ الطلبة؛ ويعني ذلك أن يُمارسَ المديرُ مجموعةً من الأخلاقيّات وصولاً إلى القيادةِ الأخلاقيّة (عماد الدين، ٢٠٠٦؛ عابدين، ٢٠٠٥؛ كوبر، ٢٠٠١؛ الطويل، ١٩٩٩؛ المزجاجي، ١٩٩٤؛ Strike, 2006; Davies & Ellison, 2005; Ciulla, 2004) ، ومنها: اتخاذُ القرارات بصورةٍ علنيّةٍ بعد مناقشةٍ كافية، وتزويدُ المعلّمين بأفضل الفرص والأفكار والبدائل التربويّة، والنقدُ الهادف للعاملين، والمعاملةُ بالعدل والإنصاف، ومساعدةُ المعلّمين على التوافق مع رؤيةِ المدرسة وثقافتها التنظيميّة، والاهتمامُ بالعاملين والإصغاءُ الجيّدُ لمشكلاتهم، واحترامُ المعلّمين والطلبة والثقةُ بهم، واحترامُ القوانين والأنظمة والتعليمات وعدمُ التلاعبِ فيها أو إخفائها، والأمانةُ في أداء الواجب، والموضوعيّةُ وعدمُ التحيّز في تطبيق الأنظمةِ أو إعطاء المهمّات، والثقةُ بقدرات العاملين على بذل أقصى جهودهم، وإثابةُ المحسنين ومعاقبةُ المقصّرين، والعدالةُ الاجتماعيّة وحبُّ الأغيار، والنزاهةُ والعفّةُ وعدمُ قَبول الرشاوى والهدايا المغرضة، وتشجيعُ الابتكار والمبادرة لدى المعلّمين والطلبة، واحترامُ أولياءِ الأمور والثقةُ بهم، والصراحةُ والصدقُ في التواصل مع أفراد المجتمع المحليّ، والوفاءُ بالوعود التي يقطعها على نفسه أمام الآخرين، ومحاسبةُ النفس.

ويُفضي عدمُ الالتزام بأخلاقيّات القيادة الأخلاقيّة إلى إفساد النظام التعليميّ، إدارةً وتعليماً وتعلّماً، إذ يتدنّى احترامُ العاملينَ والطلبة للمدير، وتنخفضُ جودةُ التعليم والتعلّم، ويزدادُ معدّلُ الدوران في المدرسة، وتزدادُ منازعاتُ العمل، وينتفشُ الباطلُ، ويتولّدُ الإحباطُ لدى العاملين، ويزدهرُ الاتصالُ القائمُ على ردود الفعل السريعة بدلاً من الرؤية والتخطيط السليم، وتشيعُ ثقافةُ المداهنة والتقرّب من المسؤولين بدلاً من الموضوعيّة والصدق، ويتمُ تقديرُ الأداءِ الخادع بدلاً من الأداء المتميّز للمبدعين، وتغيبُ الحلولُ الإبداعيّة، ويكون التركيزُ على الجانبِ الكميّ بدلاً من النتائج النوعيّة (عابدين، ٢٠٠٥؛ الغالبي والعامري، ٢٠٠٥).

وفي البيئة الفلسطينيّة، تعملُ وزارةُ التربية والتعليم العالي على إعدادِ المديرين وتأهيلهم، آخذةً بالاعتبار مجموعةً من الخصائص الأخلاقيّة لمدير المدرسة، ومنها: القدوةُ الصالحة، والصدقُ في القول والعمل، والانتماءُ، والابتعادُ عن الشلليّة، والعدالةُ في التعاملِ مع جميع المعلمين والطلبة وفي توزيع الأعمال والمهمّات والأنشطة عليهم، والبعدُ عن التسلّط أو التساهل المفرط، والعملُ مع المعلّمين بروح الفريق، واحترامُ مشاعرِ المعلّمينَ والطلبة ومراعاةُ ظروفهم الإنسانيّة، والجرأةُ في اتخاذ القراراتِ بما ينسجمُ مع الأنظمة والقوانين المرعيّة، والبُعدُ عن الأنانيّةِ والأهواءِ الشخصيّة، والإقدامُ (وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠١٠). وتأسيساً على ذلك، حدّدت الوزارةُ خمسَ قواعد للسلوك الأخلاقيّ للمديرين، وهي: الاحترافُ والتمتّع بالكفاءة والفاعليّة، والتبصّرُ وامتلاكُ الرؤية الواضحة والنظرةِ الإيجابيّةِ، واللياقةُ الذهنيّة والتفتّح الذهنيّ، والعدلُ والإنصافُ، والعملُ الجماعيّ.

وخلاصةُ القول إنّ هناك أموراً يجبُ أن يتّصفَ بها المديرُ في أعماله وتعامله مع الآخرين، وهي جوانبُ أخلاقيّةٌ عظيمةٌ أمر بها الإسلامُ وشرعَها للنّاس، علاوةً على أنّها ضوابطُ ومبادئُ إداريّةٌ للفعاليّة والمساءلة، وهم يتفاوتونَ في درجة تحقيقها. ولا بدّ من التأكيدِ على أنَّ الإدارةَ المدرسيّةَ تقومُ على مبادئ أخلاقيّة، وقيَم ومثلٍ راسخة، وأنّه لا يستقيم أمرُها بمبدأ الغائيّة والمصلحة، فالغايةُ لا تبرّرُ الوسيلة؛ ولا عبرةً للمنفعة إن لم يكن المديرُ ممّن تزكّى، أي من تحلّى بمكارم الأخلاق ومحاسنها في مختلف الأمور، وضَبَطَ قولَه وفعلَه واستقامَ على الهدى في قواعدِ العمل وأخلاقيّاته. وإنّه يتعيّنُ على مدير المدرسة، بوصفه قائداً، أن يكونَ رقيباً على نفسه، وحريصاً على تحقيق التكاملِ في سلوكه وأخلاقه، لكي يحفظَ للنظام التعليميّ هيبتَه، ويسهمَ في القيام بواجبه في قيادة المجتمع وتحقيق تنميته. ولمّا كان المديرُ قائداً، ومسؤولاً عن رعيّته، فحريٌّ به أن يكونَ حصيفاً فيتّخذَ من الرسولِ الكريم صلّى الله عليه وسلّم قدوةً في قيادته، إذ كان عليه الصلاة والسلام بالرعيّة رحيماً، وعليهم حريصاً؛ قال الله تعالى في سورة التوبة: ﴿**لَقَدْ جَاءَكُمْ رَسُولٌ مِنْ أَنْفُسِكُمْ عَزِيزٌ عَلَيْهِ مَا عَنِتُّمْ حَرِيصٌ عَلَيْكُمْ بِالْمُؤْمِنِينَ رَؤُوفٌ رَحِيمٌ**﴾ (الآية ١٢٨).

مشكلةُ الدراسة وأسئلتُها:

استناداً إلى ما سَبَقَ بيانُه، فإنّ المديرَ يُعدّ قائداً أخلاقيّاً، يستندُ في سلوكاته وممارساته إلى الضوابط والمبادئ الأخلاقيّة. وإنّه من خلال الحضور الميدانيّ والعلاقة العمليّة للباحثِينَ مع المديرين والمعلّمين، فقد لوحظ أنّ ثمّة تنوّعاً بين المديرين في سلوكاتِهم، وتبايناً بين المعلّمين في تقديرِ قيادة المديرينَ ومقدار مراعاتِهم لحقوقِ رعيّتِهم. ومن هنا جاءت هذه الدراسةُ لتعرّفِ تقديرات معلّمي المدارس الحكوميّة العربيّة في محافظة القدس لدرجةِ ممارسةِ المديرينَ القيادةَ الأخلاقيّة.

وقد تحدّد في الدراسة ثلاثةُ أسئلةٍ هي:

- ما تقديراتُ معلّمي المدارس الحكوميّة في محافظة القدس لدرجة ممارسة المديرين القيادةَ الأخلاقيّةَ؟
- هل تختلفُ تقديراتُ معلّمي المدارس الحكوميّة في محافظة القدس لدرجة ممارسة المديرين القيادةَ الأخلاقيّةَ باختلاف جنس المعلّم، ومؤهّله العلميّ، وسنوات خبرته، والمرحلة الدراسيّة التي يُعلّمها، والمديريّة التي يتبع لها؟
- ما أبرزُ ممارساتِ القيادة الأخلاقيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة القدس شيوعاً كما يقدّرها معلّموهم، وما أقلّها شيوعاً؟

أهدافُ الدراسة:

هدفت الدراسةُ الحاليّة إلى التعرّفَ إلى تقديرات المعلّمين لدرجةِ ممارسة مديريهم القيادةَ الأخلاقيّة من خلال التزامِهم –أي المديرين– بأخلاقيّات عملهم في تعاملهم مع ثلاث فئاتٍ بشريّةٍ في المجتمع المدرسيّ، وهي: العاملون في المدرسة، والطلبة، وأولياء الأمور والمجتمع المحليّ، والمشار إليه بالقيادة الأخلاقيّة، من أجل تشخيص بعض الجوانب الإيجابيّة الداعمة للتعليم والتعلّم في القيادة المدرسيّة وتعزيزها، وتشخيص بعض جوانب القصور والضعف فيها للتوصية بمعالجتها والانعتاق منها. كما هدفت الدراسةُ الكشف عن أيّ اختلاف في تقديرات المعلّمين لدرجة ممارسة مديريهم القيادةَ الأخلاقيّة تبعاً لجنس المعلّم، ومؤهّله العلميّ، وسنوات خبرته، والمرحلة الدراسيّة التي يُعلّمها، والمديريّة التي يتبع لها.

أهمّيةُ الدراسة:

اكتسبت الدراسةُ الحاليّةُ أهمّيتَها من جوانب عدة. فالدراسة، أوّلاً، فيها توجيهٌ لأنظار المديرين إلى أهمّية القيادة الأخلاقيّة، وضرورة الأخذ بها لتطوير سلوكيّاتهم الإداريّة. وثانياً، فإنّ الدراسة تبني أداةً يُؤمل أن تكون معياراً يتمّ اعتمادُه للمفاضلة بين المديرين، أي أداةً للتقويم معياريّ المرجع، فيما يختصّ بقيادتهم الأخلاقيّة. والدراسةُ، ثالثاً، توفّر بياناتٍ لصانعي القرار في مديريتَي التربية والتعليم في محافظة القدس عن واقع اقتناع المعلّمين في المدارس الحكوميّة بالأخلاقيّات القياديّة للمديرين، الأمرُ الذي يساعد في اتخاذ القرارات المناسبة. وأخيراً، فإنّ في الدراسة إسهاماً متواضعاً في ميدانِ الإدارةِ المدرسيّة والدراساتِ التربويّة الفلسطينيّة العربيّة.

فرضيّاتُ الدراسة:

انبثقت عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة الفرضياتُ الصفريّة الآتية:

١. لا توجد هناك فروقٌ ذاتُ دلالةِ إحصائيّة عند مستوى (٠,٠٥ ≥ α) بين متوسّطاتِ تقديراتِ المعلّمين درجةَ ممارسةِ المديرين القيادةَ الأخلاقيّةَ بحسب جنس المعلّم.

٢. لا توجد هناك فروقٌ ذاتُ دلالةِ إحصائيّة عند مستوى (٠,٠٥ ≥ α) بين متوسّطات تقديراتِ المعلّمين درجةَ ممارسةِ المديرين القيادةَ الأخلاقيّةَ بحسب المؤهّل العلميّ للمعلّم.

٣. لا توجد هناك فروقٌ ذاتُ دلالةِ إحصائيّة عند مستوى (٠,٠٥ ≥ α) بين متوسّطات تقديراتِ المعلّمين درجةَ ممارسةِ المديرين القيادةَ الأخلاقيّةَ بحسب سنوات الخبرة للمعلّم.

٤. لا توجد هناك فروقٌ ذاتُ دلالةِ إحصائيّة عند مستوى (٠,٠٥ ≥ α) بين متوسّطات تقديراتِ المعلّمين درجةَ ممارسةِ المديرين القيادةَ الأخلاقيّةَ بحسب المرحلة الدراسيّة التي يُعلّمها المعلّم.

٥. لا توجد هناك فروقٌ ذاتُ دلالةِ إحصائيّة عند مستوى (٠,٠٥ ≥ α) بين متوسّطات تقديراتِ المعلّمين درجةَ ممارسةِ المديرين القيادةَ الأخلاقيّةَ بحسب المديريّة التي يتبع لها المعلّم.

مصطلحاتُ الدراسة وتعريفاتها الإجرائيّة:

◄ **القيادةُ الأخلاقيّة:** إظهارُ سلوكٍ قياديٍّ ملائم من حيث الالتزام بالمعايير المعتَمَدة والمقبولة في التصرّفات الشخصيّة والعلاقات بين الأشخاص، وترويج ذلك السلوك لدى الأتباع والمرؤوسين.

◄ **المدارسُ الحكوميّة**: المدارسُ التي تديرها وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينيّة وتمولها وتشرف عليها.

◄ **محافظةُ القدس**: تقسيمٌ إداريٌّ فلسطينيٌّ تُعَدُّ بموجبه المحافَظَةُ إحدى محافَظَاتِ السلطةِ الوطنيّةِ الفلسطينيّة الستّ عشرة؛ وتشملُ المحافَظَةُ الجزءَ المحتلّ من مدينةِ القدسِ وضواحيها وقراها في حزيران عام ١٩٦٧م والذي كان قبلَ ذلكَ التاريخ جزءاً من المملكةِ الأردنيّةِ الهاشميّة. وتضمّ المحافظةُ حاليّاً الأحياءَ والضواحي الآتيةَ (مُرتَّبَةً هجائيّاً) : أبو ديس، بدّو، البلدة القديمة، بيت إجزا، بيت إكسا، بيت جمّال، بيت حنينا، بيت دقّو، بيت سوريك، بيت صفافا، بيت عنان، بيرنبالا، جبع، جبل المكبّر، الجديرة، الجيب، حزما، رأس العمود، رافات، الرام، الزعيّم، سلوان، السواحرة الشرقية، شرفات، شعفاط، الشيخ جراح، الشيخ سعد، الصوانة، صور باهر، الضاحية، الطور، عناتا، العيزريّة، العيسويّة، القبيبةَ، قَطَنّة، قلنديا، كفر عقب، مخماس، النبي صموئيل، وادي الجوز. وتضمّ المحافظةُ مخيَّمَيْن للاجئينَ الفلسطينيّينَ، هما: مخيمُ شعفاط ومخيمُ قلنديا (عابدين، ٢٠١١، ص١٣) .

◄ **درجةُ ممارسة**: المتوسّطُ الحسابيّ لاستجابات المعلّمين على أداة الدراسة والدالُّ على درجة ممارسة المديرين القيادة الأخلاقيّة؛ وتتحدّد في الدراسة الحاليّة بواحدةٍ من ثلاث درجاتٍ وفقاً للمفتاح المبيَّنِ لاحقاً، هي: الدرجة المرتفعة، أو الدرجة المتوسّطة، أو الدرجة المنخفضة.

حدودُ الدراسة:

راعت الدراسةُ الحاليّة الحدودَ الآتية:

- **بشريّاً**: اقتصرت الدراسةُ على معلّمي المدارس الحكوميّة العربيّة في محافظة القدس للمرحلتين الأساسيّة والثانويّة. وقد استثني معلّمو المدارس الخاصّة والمدارس الرسميّة التي تديرها مؤسّساتُ سلطات الاحتلال الإسرائيليّ في مدينة القدس (بلديّة القدس ووزارة المعارف الإسرائيليّتَيْن) .
- **زمانيّاً**: طُبّقت الدراسةُ خلال الفصل الثاني من العام الدراسيّ ٢٠٠٩/ ٢٠١٠.
- مكانيّاً: اقتصرت الدراسةُ على محافظة القدس وفقاً للتقسيم الإداريّ المحدّد في مصطلحات الدراسة، ومن خلال مديريّتي التربية والتعليم في المحافظة، وهما: مديريّة القدس الشريف، ومديريّة ضواحي القدس.

- إجرائيّاً: اقتصرت الدراسةُ على دراسة تقديرات المعلّمين لدرجة ممارسة مديريهم القيادةَ الأخلاقيّة من خلال استبانة خاصّة أعدّت لهذا الغرض، وبالتالي تتحدّد نتائجُ الدراسة وإمكانيّةُ تعميمها بطبيعة الأداة ومجالاتها، ومدى تمثيل عيّنة المعلّمين المختارة للمجتمع، وبطبيعة المعالجات الإحصائيّة المستخدمة في تحليل استجابات المبحوثين.

الدراساتُ السابقةُ:

على الرغم من أهمّيةِ القيادةِ الأخلاقيّةِ في الميدان التربويّ، فإنها لم تَنَل حظّها الوافرَ من البحث والدراسة؛ وقد واجه الباحثون صعوبةً في الوقوف على ما يكفي من الدراسات السابقة لهذه الدراسة. ومن الدراسات التي اطّلع عليها الباحثون دراسةُ عابدين (٢٠١١) التي أجريت في محافظة القدس لتعرّف مستوى الثقافة التنظيميّة في المدارس الثانويّة من وجهة نظر إدارييّها ومعلّميها، وتمّ تطبيقُها على عيّنَة عنقوديّة مكوّنة من ٢١ مدرسةً، واستجابَ من أفرادها ٤٢ إداريّاً و٢٩٤ معلّماً. وأشارتْ النتائجُ إلى أنّ مستوى الثقافةِ التنظيميّة في المدارسِ الثانويّةِ كما يراه المبحوثونَ مرتفعٌ بشكلٍ عامٍّ وفي المجالات الفرعيّة، باستثناء مجال الأعراف، وأنّه لا فروقَ ذاتَ دلالةٍ إحصائيّة في تقديرات المبحوثين تبعاً لجنسِ المستجيبِ ومؤهّله العلميّ وسنواتِ الخبرةِ لديهِ، بينما كانت الفروقُ فيها ذاتَ دلالةٍ إحصائيّةٍ تبعاً للصفةِ الوظيفيّةِ ومرجعيّةِ المدرسة.

أجرت **يحيى** (٢٠١٠) دراسةً لتعرّفِ درجة التزام مديري المدارسِ الحكوميّةِ بأخلاقيّات مهنة الإدارة المدرسيّة، ووزِّعت استبانة على ١٣٤٩ معلّماً من شمال الضفّةَ الغربيّة جرى اختيارُهُم عشوائيّاً. وأشارت النتائجُ إلى أنَّ درجةَ التزام المديرين بأخلاقيّاتِ الإدارة المدرسيّة كما يُقدّرها المعلّمون كبيرةٌ جدّاً، وأنّه لا فروقَ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ بين متوسّطات تقديرات المعلّمين بحسب مؤهّلاتهم، بينما كانت الفروقُ ذاتَ دلالةٍ إحصائيّةٍ بحسبِ جنس المعلّم، لصالح الإناث، وبحسبِ الخبرة، لصالح الخبرةِ الأقلّ من ٦ سنوات.

وأجرى **هلفاش (Helvaci, 2010)** دراسةً لتعرّف وجهة نظر المعلّمين حيال السلوكاتِ الأخلاقيّة لمديري المدارس الأساسيّة في تركيا، إذ جرى اختيار عيّنةٍ من معلّمي مقاطعة أوزاك التركيّة. وأظهرت النتيجةُ أنَّ ممارسة السلوكات الأخلاقيّة تتمّ بدرجةٍ متوسّطة. كما قام وايزننت وبيدرصن وكلافيو (Whisenant, Pedersen, & Clavio, 2010) بدراسةٍ لتعرّف التزام المديرين ومسؤولي الأنشطة الرياضيّة بمدوّنات السلوك الأخلاقيّ داخلَ المدارس وفي علاقتها مع المدارس الأخرى. وأشارت النتائج إلى أنّ أبرز مشكلات الالتزام الأخلاقيّ لدى المبحوثين ارتبطت بأمورٍ تتعلّق بالعدالة في توفير المشاركة لجميع الطلبة واستخدام المدرّبين. وفي دراسةٍ قام بها يلديرم وباشتوق

(Yildirim & Baştuğ, 2010) لتعرّف السلوكات الأخلاقيّة لدى مديري المدرسة الابتدائيّة، وزِّعت استبانة على ٥٠٤ معلّمين من المدارس الحكوميّة والخاصّة في مقاطعة كونيا التركيّة. وأشارت النتيجةُ إلى أنَّ مستوى ممارسة السلوكات الأخلاقيّةِ كان مرتفعاً، وبخاصة في مجال التواصل؛ كما أظهرت النتيجةُ أنَّ هناك فروقاً في تقديراتِ المستجيبين بحسب الجهة المشرفة، لصالح معلمي المدارس الخاصّة.

وفي دراسةٍ نوعيّةٍ، **قام هول (Hall, 2009)** بدراسة حالةٍ لإحدى المدارس ذات التحصيل العالي وبفحص مجموعةٍ من الوثائق لتحديد الممارسات القياديّة والموازنة بين السلوكات الأخلاقيّة والمساءلة. وأظهرت النتائجُ أنّ أبرز المكوّنات الأخلاقيّة للممارسات القياديّة تمثّلت في توافر رؤيةٍ واضحة، وتقويم إيجابيٍّ، وعلاقاتٍ داعمةٍ للطلبة، وثقافةٍ مدرسيّةٍ مرتكزةٍ على التلميذ، واتخاذ قرارٍ بالمشاركة، واحترام متبادلٍ ومسؤوليّةٍ متبادلةٍ، وبيئةٍ مشجّعةٍ لأولياء الأمور للانهماك (be involved) في المدرسة.

وفي دراسةٍ **للهدبان** (٢٠٠٩) لتعرّف درجة التزام مديري المدارسِ الأساسيّة في مديريّات تربية عمّان الكبرى بالمدوّنة الأخلاقيّة للمهنةَ، طُبِّقت الدراسة على عيّنةٍ بلغت ٣٠٢ مديراً و٨١٢ معلّماً. وبيّنت النتائجُ أنَّ درجةَ التزام المديرين بالمدوّنة مرتفعٌ في جميع المجالات، وأنَّ هناك فروقاً في تحديد درجة الالتزام بحسب الجنس، لصالح الإناث؛ بينما لم تكن هناك فروقٌ بحسب المسمّى الوظيفيّ.

وأمّا دراسةُ **الحبسي** (٢٠٠٩) فهدفت إلى الكشف عن واقع ممارسات القيادة الأخلاقيّة لدى مديري المدارس الأساسيّة بسلطنة عُمَان، إذ وزّعت الباحثةُ استبانةً على ٤٤٧ مديراً ومعلّماً. وأشارت النتائجُ إلى أنّ ممارسة القيادةَ الأخلاقيّة لدى المبحوثين تتمّ بدرجةٍ عاليةٍ، وأنّ هناك فروقاً ذاتَ دلالةٍ إحصائيّةٍ بين متوسّطات تقديراتِ المبحوثينَ بحسبِ المنطقة التعليميّة، والجنس، وسنوات الخبرة، بينما لم توجد فروقٌ بحسب المؤهّل العلميّ.

وقام **آيدين وكارمن (Aydin & Karaman, 2008)** بدراسةٍ لفحصِ آراء المديرينَ حولَ العدالة التنظيميّةِ في المدارسِ الابتدائيّةِ في تركيّا، وذلك بإجراء مقابلاتٍ مع ١١ مديراً من مدارسِ أنقرة. وأظهرت النتيجةُ أنَّ المديرينَ يُفسدونَ العدالةَ التنظيميّةَ في عدّة أمورٍ تتعلّق بالمعلّمينَ والطلبةِ، منها: إجازات الغياب، والمديح، وتقدير الإنجاز، وتوزيع الطلبة على الصفوف. كما أشارت النتائجُ إلى أنّه عندما يخطىء المديرونَ، فإنَّ المعلّمينَ ينأَوْنَ بأنفسهم عن مديريهم، وينخرطون بالغيبةِ والنميمة، ويتّهمون المديرين بالتحيّز، ويُبطِئونَ العمل.

وأجرى **كاراكوز (Karaköse, 2007)** دراسةً لتعرّف تصوّراتِ المعلّمين حيالَ القيادةِ الأخلاقيّة للمديرين، وطُبِّقت على ٤٦٣ معلّماً في إحدى المقاطعات التركيّة. وأشارت النتيجةُ إلى أنَّ المعلّمينّ يَرَوْنَ أنّ مديريهم يُظهرونَ سلوكاً أخلاقيّاً عالياً جدّاً في الإدارة في مجال التواصل، وسلوكاً مناسباً في مجال المناخ المدرسيّ، إذ يُعاملون المعلّمين بعدلٍ، ويُشجّعونهم، ويتواضعون معهم، ويهتمّون بهم؛ بينما كان السلوكُ الأخلاقيّ في مجال صناعةِ القرار متوسّطاً. وأشارت النتيجةُ إلى وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيّةٍ في تصوّرات المعلّمين بحسبِ الجنس، لصالح الذكور، وبحسب المؤهّل، لصالح خريجي الكلّيّات مقارنةً مع خريجي الدرسات العليا.

وأجرت **البشري** (٢٠٠٦) دراسةٍ لتعرّف درجة التزام مديري المدارس الثانويّة في دولة الإمارات العربيّة بأخلاقيّات المهنة من وجهة نظر المعلّمين، وطُبِّقت على عيّنةٍ طبقيّةٍ مكوّنة من ٩٥٠ معلّماً. وأشارت النتائج إلى أنّ التزام المديرين بأخلاقيّات الإدارة المدرسيّةً في كلِّ مجالاتها، من وجهة نظرِ المعلّمين، مرتفعٌ؛ كما بيّنت النتائجُ أنّه لا فروقَ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ بين استجابات المعلّمين بحسب مؤهّلاتهم وخبراتهم، في حين كانت الفروقُ ذاتَ دلالةٍ بحسب الجنس، لصالح الذكور.

وفي عام ٢٠٠٦ أيضاً، أجرى يونس دراسةً لتعرّفِ تقديراتِ المعلّمينَ لدرجةِ ممارسة مديري المدارس الثانويّة في الأردن أخلاقيّاتِ الإدارةِ المدرسيّة من منظورِ إسلاميٍّ، إذ قام بتوزيع استبانةٍ على ٤٥٠ معلّماً. وأشارت النتائجُ إلى أنَّ المعلّمين يَرَوْنَ أنَّ مديريهم يمارسون القيادةَ الأخلاقيّة التي تتضمّنُ مراعاةَ حقوقِ المعلّمين والطلبةِ وأولياء الأمور بدرجةٍ مرتفعة. كما أشارت النتائجُ إلى عدم وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيّةٍ في استجاباتِ المعلّمين بحسب الجنس أو الخبرة، بينما كانت الفروقُ بحسب المؤهّل العلميّ ذاتَ دلالةٍ إحصائيّةٍ، ولصالح حملة الدبلوم.

وأجرى **دراوشة** (٢٠٠٤) دراسةً بهدف بناءِ برنامجٍ تدريبيٍّ لتنمية أخلاقيّات المهنةِ لدى المديرين في الأردن في ضوء احتياجاتهم التدريبيّة، إذ حُدِّدت درجةِ ممارسة المديرينَ للمبادئ الأخلاقيّة، واحتياجاتهم التدريبيّة لها من خلال استبانةٍ وُزّعت على ١٥٠ مديراً و١٤٤٠ معلّماً. وأشارت النتائجُ إلى أنّ ممارسةَ المديرين لأخلاقيّات المهنة مرتفعة. وفي عام ٢٠٠٣، أجرى طرخان دراسةً لتعرّف واقع أخلاقيّات الإدارة المدرسيّة لدى مديري مدارس وكالة الغوث في الأردن، وتمّ تطبيقُها على عيّنةٍ طبقيّة بلغت ٤٠٦ معلّماً من الجنسين. وأشارت النتائجُ إلى أنَّ أبرزَ مجالات الممارسة الأخلاقيّة للمديرين جاءت مرتّبةً

على النحو الآتي: العلاقة مع المعلّمين، والعلاقة مع المهنة، والعلاقة مع القوانين والأنظمة المدرسيّة، والعلاقة مع المجتمع المحليّ، والعلاقة مع الطلبة. كما أشارت النتائجُ أنّ التزام المديرات بأخلاقيّات الإدارة المدرسيّة من وجهة نظر المبحوثين كان أعلى من التزام المديرين. وفي دراسةٍ أخرى أجراها المزروعيّ (٢٠٠٣)، وطُبِّقت على عيّنةٍ مكوّنةٍ من ١٦٨ من المديرين والمعلّمين في سلطنة عُمان، أشارت النتائجُ إلى أن التزامَ المديرين بأخلاقيّات مهنة الإدارة المدرسيّة مرتفعٌ أيضاً، وأنّ ثمّة فروقاً في تقديرات المبحوثين لذلك بحسب المسمّى الوظيفيّ، لصالح المديرين.

وفي دراسةٍ أجراها **مورهاوس (Moorhouse, 2002)** لتحديد خصائصِ القيادةِ الأخلاقيّةِ، استقصيت آراء ٤٦ قائداً من قطاعاتٍ مختلفةٍ في ولاية (تنسي) الأمريكيّة باستخدام أسلوب دلفي، وأشارت النتائجُ إلى أنّ خصائصَ القائد الأخلاقيّ التي حازت على موافقةِ ٧٤– ٩٠٪ من المبحوثين هي: الصدقُ، ونكرانُ الذاتِ، والاعترافُ بالخطأ، وعدمُ النفاقِ، وحفظُ السرّ، والاستماعُ الجيّد.

وخلاصةُ ما سبق أنّ الباحثين قاموا بدراسةٍ بعض المتغيّرات ذاتِ العلاقةِ بالقيادة الأخلاقيّة للمديرين، وبخاصة الالتزام بأخلاقيّات المهنة ومدوّنات السلوك المهنيّ والعدالةِ التنظيميّة، وبدراسةِ متغيّراتٍ دالّة على القيادة الأخلاقيّة، وجوداً وامتناعاً، مثل الثقافة التنظيميّة. وأظهرت النتائجُ المختلفةُ أنَّ القيادةَ الأخلاقيّةَ تتوافر أو تُمارَسُ من قِبَل المديرين، سواءً بشكلٍ مباشرٍ أو غيرِ مباشرٍ، بدرجاتٍ متفاوتةٍ مكاناً وزماناً، وأنّ الشائعَ هو تقديرُ توفّرها على نحوٍ مرتفعٍ.

منهجيّةُ الدراسة وإجراءاتُها:

[١] منهجُ الدراسة

اتّبعت الدراسةُ الحاليّة المهنج الوصفيّ، إذ وصفت تقديرات المعلّمين المتعلّقة بموضوع الدراسة وهو درجة ممارسة المديرين القيادة الأخلاقيّة دون تدخّلٍ من الباحثين.

[٢] مجتمعُ الدراسة

تكوّن مجتمعُ الدراسة من جميع المعلّمين المتفرّغين للعمل في المدارس الحكوميّة في محافَظة القدس للعام الدراسيّ ٢٠٠٩/ ٢٠١٠، وبلغ عددهم ١٧٠٩ معلّمين من الجنسين موزّعين في مدارس مديريّتَي «القدس الشريف» (٧٤٧ معلّماً) و «ضواحي القدس» (٩٦٢ معلّماً).

[٣] عيّنةُ الدراسة:

اختيرت عيّنة طبقيّة عشوائيّة من المعلّمين بنسبة ٢٠٪ من كلّ مديريّة في مجتمع الدراسة، بلغت ١٤٩ معلّماً من مديريّة «القدس الشريف»، و ١٩٢ معلّماً من مديريّة «ضواحي القدس»، أي أنّ مجموعَ أفراد العيّنة بلغ ٣٤١ معلّماً؛ وقد استجاب من أفراد العيّنة ٣٣٩ فرداً، ونسبتهم ٩٩,٤ من أفراد العيّنة. ويُظهِرُ الجدولُ (١) توزيعَ خصائص أفراد العيّنة الذين استجابوا، وحُلِّلت استجاباتهم.

الجدول (١)

توزيع خصائص أفراد العيّنة الذين تمّ تحليل استجاباتهم (ن = ٣٣٩)

المتغيّــر	المستوى	العدد	النسبة المئويّة
جنس المعلّم	أنثـى	١٩٣	٥٦,٦
	ذكـر	١٤٦	٤٣,٤
المؤهّل العلميّ	دبلوم متوسّط	٠٦٥	١٩,٢
	بكالوريوس فقط	٢٣٢	٦٨,٤
	ماجستير فأعلى	٠٤٢	١٢,٤
سنوات الخبرة	أقلّ من ٦ سنوات	٠٩٧	٢٨,٦
	٦– ١٠ سنوات	١١١	٣٢,٧
	أكثر من ١٠ سنوات	١٣١	٣٨,٧
المرحلة الدراسيّة	أساسيّة	٢١٤	٦٣,١
	ثانويّة	١٢٥	٣٦,٩
المديريّة	القدس الشريف	١٤٥	٤٢,٨
	ضواحي القدس	١٩٤	٥٧,٢

[٤] أداةُ الدراسة:

«وصفُ الأداة»

بعد الاطلاع على الأدب التربويّ والدراسات السابقة، والاستئناس بأداتَي الحبسي (٢٠٠٩) ويونس (٢٠٠٦) صُمِّمت استبانةٌ مكوّنةٌ من ٥٢ بنداً؛ ورُتّبت في ثلاثة مجالاتٍ، وهي: أخلاقيّات المدير تجاه العاملين، وأخلاقيّات المدير تجاه الطلبه، وأخلاقيّات المدير تجاه أولياء الأمور والمجتمع المحليّ، بحيث يستجيب المبحوثون لها وفق تدرّجٍ خماسيٍّ:

«موافق جدّاً» و «موافق» و «محايد» و «معارض» و «معارض جدّاً»، وأُعطيت الاستجاباتُ اللفظيّةُ قِيَماً رقميّةً متدرّجةً وهي (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التوالي والترتيب.

صدقُ الأداة:

وللتحقّق من صدق الأداة الظاهريّ، عُرضت على مجموعةٍ من المحكّمين ذوي الخبرة والاختصاص، لمراجعتها وإبداء الرأي في صلاحيّتها لقياسِ ما أُعدّت لأجله من حيث شموليّتها وملاءمة بنودها وسلامة صياغتها بحثيّاً ولغويّاً. وبناءً على ملاحظات المحكّمين، عُدِّلت صياغاتٌ لُغويّةٌ في بعض البنود، وأُضيف بندٌ إلى بنود مجال أخلاقيّات المدير تجاه الطلبة، بحيث أضحى مجموعُ بنود الاستبانة ٥٢ بنداً يتوزّعون على النحو الآتي: البنود ١– ٢٣ في مجال أخلاقيّات المدير تجاه العاملين، والبنود ٢٤– ٤٠ في مجال أخلاقيّات المدير تجاه الطلبة، والبنود ٤١– ٥٢ في مجال أخلاقيّات المدير تجاه أولياء الأمور والمجتمع المحليّ. وإضافةً إلى صدق المحكّمين، فقد حُسب الاتساق الداخليّ للبنود وارتباطها مع مجالاتها، ومع الأداة الكليّة بشكلٍ عامٍّ، حيث تراوحت قِيَم معاملات ارتباط (بيرسون) ما بين ٠,٥٤ – ٠,٨٣، وكانت جميعُها ذاتَ دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى دلالة ≥ ٠,٠١، ممّا يدفعُ الباحثِينَ إلى الاطمئنان إلى صدق الأداة.

ثباتُ الأداة:

وتمّ التأكّد من ثبات الأداة من خلال حساب معامل الثبات (كرونباخ ألفا) ، حيث بلغ للأداة بشكلٍ عامٍّ ٠,٩٨، بينما بلغ ٠,٩٦ للمجال الأول، و٠,٩٤ للمجال الثاني، و٠,٩٣ للمجال الثالث، وهي جميعاً قِيَمٌ مرتفعةٌ يطمئنّ لها الباحثون وتفي بأغراض الدراسة.

[٥] إجراءاتُ تطبيق الدراسة:

طُبقّت الدراسة بيسرٍ وانتظام، حيث إنّه بعد التحقّق من صدق الأداة، تمّ حصرُ مجتمع الدراسة واختيارُ عيّنتها، ثمّ الحصولُ على موافقة الجهات ذات الاختصاص لتوزيع الأداة على المعلّمين في المدارس. ووزِّعت الاستبانات خلال شهر أيار من العام الدراسيّ ٢٠٠٩/ ٢٠١٠؛ وبعد مراجعة الاستبانات المستردّة والتأكّد من صلاحيّها للتحليل، حلِّلت، وجُهزت الجداول اللازمة لعرض النتائج.

متغيّراتُ الدراسة:

اشتملت الدراسةُ على متغيّرٍ تابعٍ واحد، وهو: تقديراتُ معلّمي المدارس الحكوميّة في محافظة القدس لدرجة ممارسة مديريهم القيادة الأخلاقيّة، وعلى خمسة متغيّراتٍ مستقلّة، وهي: جنس المعلّم، ومؤهّله العلميّ، وسنوات خبرته، والمرحلة التي يُعلّمها، والمديريّة التي يتبع لها.

المعالجةُ الإحصائيّةُ:

عُولجت البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة Statistical Package for Social Sciences (SPSS)، إذ حُسبت التكرارات والنسب المئويّة، والمتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للإجابة عن السؤالين الأوّل والثالث، وتمّ استخدم اختبار (ت) لفحص الفرضيّات الأولى والرابعة والخامسة، واستخدامُ تحليل التباين الأحاديّ لفحص الفرضيَّتَين الثانية والثالثة. كما حُسب معامِلَي (ارتباط بيرسون) و (كرونباخ ألفا) لحساب الاتساق الداخليّ لبنود الأداة وثباتها.

هذا وقد تمّ اعتمد المفتاح الآتي لتحديدِ درجة ممارسة القيادة الأخلاقيّة، بناءً على المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات المعلّمين؛ فتكون درجةُ الممارسة مرتفعةً إذا تجاوز المتوسّطُ الحسابيّ للبند أو المجال أو الأداة كلّها مجموعَ (٣ + قيمة انحرافٍ معياريٍّ واحدٍ) ، وتكونُ الدرجةُ متوسّطةً إذا بلغَ المتوسّطُ الحسابيّ أيَّ قيمةٍ محصورةٍ ما بين (٣ + قيمة انحراف معياري واحد) إلى (٣- قيمة انحراف معياريٍّ واحدٍ) ، وتكونُ الدرجةُ منخفضةً إذا نقص المتوسطُ الحسابيّ عن مجموع (٣- قيمةَ انحرافٍ معياريٍّ واحدٍ) .

عرضُ النتائج ومناقشتُها:

◄ أولاً- نتيجةُ السؤالِ الأوّل، ونصّه: « **ما تقديراتُ معلّمي المدارسِ الحكوميّة في محافظة القدس لدرجة ممارسة المديرين القيادةَ الأخلاقيّة؟** » وأجيب عن السؤال من خلال استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرفات المعياريّة لاستجابات المعلّمين، وتحديد درجة الممارسة وفقاً للمعيار الموصوف سابقاً، وعُرضت مجملةً بشكلٍ عامّ للدرجة الكليّة ومجالات القيادة الأخلاقيّة المحدّدة كما يبيّنها الجدول (٢) .

الجدول (٢)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات المعلّمين ودرجة ممارسة المديرين القيادةَ الأخلاقيّة مرتَّبة تنازليًّ

المجال	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجة الممارسة
أخلاقيّات المدير تجاه الطلبة	٤,٠٢	٠,٦٣	مرتفعة
أخلاقيّات المدير تجاه أولياء الأمور والمجتمع المحليّ	٣,٩٣	٠,٦٧	مرتفعة
أخلاقيّات المدير تجاه العاملين	٣,٩٢	٠,٦٣	مرتفعة
الأداة بشكلٍ عامّ	٣,٩٥	٠,٦١	مرتفعة

ويلاحظُ من الجدول (٢) أنّ درجةَ ممارسة المديرين القيادةَ الأخلاقيّة كما يُقدّرها المعلّمون «مرتفعةٌ»، إذ بلغ المتوسّط الحسابيّ للدرجة الكليّة ٣,٩٥؛ وكانت قِيَمُ المتوسّطات الحسابيّة للمجالات هي ٤,٠٢، و٣,٩٣، و٣,٩٢ وتدلّ جميعُها على درجة ممارسةٍ مرتفعةٍ من وجهة نظر المعلّمين.ولا شكّ أنّ هذه النتيجةَ مؤشّرٌ يدعو إلى التفاؤل والثقةِ بقدراتِ المديرين على القيادة والإصلاح المدرسيّ، كما أنّها مؤشّرٌ على الشعورِ بالمسؤوليّة لدى المديرينّ، وامتلاكِهم فهماً كافياً لمسؤوليّاتهم القياديّة وضرورةِ أن يكونوا قدوةً ومثالاً يُحتذى بهم من قِبل أفراد المجتمع المدرسيّ المختلفين، وعلى أنّ لديهم –إلى حدٍّ معقولٍ– بصيرةً أخلاقيّةً يستطيعون بها التمييزَ بين الخيرِ والشرِّ والنافعِ والضارِّ، وهي بصيرةٌ تكوّنت بفعلِ المبادئِ الأخلاقيّة التي تربَّوْا عليها في المجتمع المسلم، فدفعتهم ليكونوا مفاتيحَ خيرٍ. كما يمكنُ الاستدلالُ من هذه النتيجةِ أنّ الإرشاداتِ والضوابطَ والقواعدَ الذهبيّة للقيادة الأخلاقيّة التي تنشرها وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينيّة قد آتت أُكُلَها. وتتّفق هذه النتيجةُ مع نتائج دراسات (يحيى، ٢٠١٠؛ الهدبان، ٢٠٠٩؛ الحبسيّ، ٢٠٠٩؛ البشري، ٢٠٠٦؛ يونس، ٢٠٠٦؛ دراوشة، ٢٠٠٣؛ المزروعي، ٢٠٠٣؛ Yildirim & Paştuğ, 2010) ، بينما تختلف عمّا أظهرته دراسة (Helvaci, 2010) .

ويُلاحَظُ من النتيجة السابقة أيضاً انّ أعلى ممارسةٍ للقيادة الأخلاقيّة، من وجهة نظر المعلّمين، ارتبطت بالطلبة، وهو أمرٌ ينسجمُ مع الدور الأساسيّ للمدير بوصفه قائداً تعليميّاً، والمتمثّل بتوفيرِ البيئة النفسيّة والماديّة للطالب المتعلّم.

◄ ثانياً– نتيجةُ السؤالِ الثاني، ونصّه: «هل تختلفُ تقديراتُ معلّمي المدارس الحكوميّة في محافظة القدس لدرجة ممارسة المديرين القيادةَ الأخلاقيّةَ باختلاف جنس المعلّم، ومؤهّله العلميّ، وسنوات خبرته، والمرحلة الدراسيّة التي يُعلّمها، والمديريّة التي يتبع لها؟ » وقد أُجيب عن هذا السؤال من خلال فحص فرضيّات الدراسة.

• نتيجةُ فحص الفرضيّة الأولى، ونصّها: «لا توجد هناك فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسّطات تقديراتِ المعلّمين درجةَ ممارسةِ المديرين القيادةَ الأخلاقيّةَ بحسب جنس المعلّم». وفُحصت الفرضيّة من خلال اختبار (ت) كما يبيّنه الجدول (٣) .

الجدولُ (٣)

نتيجة اختبار (ت) للفروق بين المتوسّطات الحسابيّة لاستجابات المعلّمين بحسب جنس المعلّم

المجـال	الجنس	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائيّة
أخلاقيّات المدير تجاه العاملين	أنثى	٣,٨٢	٠,٦٨	٣,٠٤ *	٠,٠٠٣
	ذكر	٤,٠٤	٠,٦٧		
أخلاقيّات المدير تجاه الطلبـة	أنثى	٣,٩٥	٠,٦٣	٢,٣٧ *	٠,٠١٨
	ذكر	٤,١١	٠,٦٣		
أخلاقيّات المدير تجاه أولياء الأمور والمجتمع المحليّ	أنثى	٣,٨١	٠,٦٣	٣,٦٧ *	٠,٠٠٠
	ذكر	٤,٠٨	٠,٧٠		
الدرجـة الكليّـة	أنثى	٣,٨٦	٠,٥٩	٣,٢٣ *	٠,٠٠١
	ذكر	٤,٠٨	٠,٦٢		

* قيمة (ت) ذات دلالةٍ إحصائيِّة عند مستوى (٠,٠٥ ≥ α).

ويلاحَظُ من الجدول (٣) أنّ هناك فروقاً ذاتَ دلالة إحصائيّة بين متوسّطات استجابات المعلّمين بحسب جنس المعلّم، إذ بلغت قيمة (ت) للدرجة الكليّة ٣,٢٣، وكانت دلالتُها الإحصائيّة ٠,٠٠١، ممّا يعني رفضَ الفرضيّة الصفريّة الأولى. كما يُلاحظ أنّ الفروقَ كانت ذاتَ دلالة إحصائيّة أيضاً للمجالات، وكانت جميعُ الفروق لصالح المعلّمين الذكور. ويرى الباحثونّ أنّه ربّما كان المعلّمون أكثر حساسيةً وتشدّداً في تقييمهم لممارسة المديرينَ القيادةَ الأخلاقيّةَ، أو أنّ المعلّماتِ أكثرَ رضا وتسليماً بما يفعله المديرون وأنّهنَّ لا يحملْنَ توقّعاتٍ عاليةً جدّاً نحو المديرين. وتتفق هذه النتيجةُ مع نتيجةِ دراسات كلٍّ من (الحبسي، ٢٠٠٩؛ والبشري، ٢٠٠٧؛ وطرخان، ٢٠٠٣؛ Karaköse, 2007) ، إذ إنّ الفروق فيهما لصالح الذكور، بينما تختلف عن نتيجة دراسة يحيى (٢٠١٠) التي كانت الفروقُ فيها لصالح الإناث، وعن نتائجِ دراستَي عابدين (٢٠١١) ويونس (٢٠٠٦) اللتين لم تُظهرا فروقاً ذات دلالةٍ في استجاباتِ المبحوثين بحسب الجنس.

- نتيجةُ فحص الفرضيّة الثانية، ونصّها: «لا توجد هناك فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى (٠,٠٥ ≥ α) بين متوسّطات تقديراتِ المعلّمين درجةَ ممارسةِ المديرين القيادةَ الأخلاقيّةَ بحسب المؤهّل العلميّ للمعلّم». وتمّ فحص الفرضيّة من خلال تحليل التباين الأحاديّ كما يبيّنه الجدولُ (٤) .

الجدول (٤)

نتيجةُ تحليل التباين الأحاديّ للفروق بين المتوسّطات الحسابيّة لاستجابات المعلّمين بحسب المؤهّل العلميّ للمعلّم

المجال	مصدر التباين	مجموع المربّعات	درجات الحريّة	متوسّط المربّعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائيّة
أخلاقيّات المدير تجاه العاملين	بين المجموعات	١,٢٥٨	٠٠٢	٠,٦٢٩	١,٣٥٥	٠,٢٥٩
	داخل المجموعات	١٥٥,٩٩٧	٣٣٦	٠,٤٦٤		
	الكلّي	١٥٧,٢٥٥	٣٣٨			
أخلاقيّات المدير تجاه الطلبة	بين المجموعات	١,٨٥٤	٠٠٢	٠,٩٢٧	٢,٣٤٤	٠,٠٩٨
	داخل المجموعات	١٣٢,٨٧٦	٣٣٦	٠,٣٩٥		
	الكلّي	١٣٤,٧٣٠	٣٣٨			
أخلاقيّات المدير تجاه أولياء الأمور والمجتمع المحليّ	بين المجموعات	١,٧١٩	٠٠٢	٠,٨٦٠	١,٩٠٤	٠,١٥١
	داخل المجموعات	١٥١,٦٧١	٣٣٦	٠,٤٥١		
	الكلّي	١٥٣,٣٩٠	٣٣٨			
الدرجة الكليّة	بين المجموعات	١,٤٩٨	٠٠٢	٠,٧٤٩	٢,٠٢٠	٠,١٣٤
	داخل المجموعات	١٢٤,٥٦٩	٣٣٦	٠,٣٧١		
	الكلّي	١٢٦,٠٦٧	٣٣٨			

يُلاحَظُ من الجدولِ السابق أنّه لا توجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابيّة لاستجابات المبحوثين للدرجة الكليّة وللمجالات، وبالتالي تُقبل الفرضيّة الثانية. ويرى الباحثون أنّ المؤهّلَ العلميّ للمعلّم لم يكن عاملاً مهماً في تكوين رأيِه حولَ القيادة الأخلاقيّةِ للمديرِ، ذلك أنّ الإدراك العامّ لأخلاقيّاتِ الإدارة المدرسيّةِ وعلاقاتِ المدير مع المعلّمينَ والطلبةِ وأولياءِ الأمور تكوّن بفعل التنشئةِ الاجتماعيّة والتوقّعات الإيمانيّة للمعلّمين والبيئة الدينيّة الحاضنةِ لهم بغضّ النظر عن مؤهّلاتِهم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (عابدين، ٢٠١١؛ يحيى، ٢٠١٠؛ الحبسي، ٢٠٠٩؛ البشري، ٢٠٠٧) ، بينما يختلف عن نتائج دراستَي (يونس، ٢٠٠٧؛ Karaköse, 2007) اللتين أظهرتا فروقاً في الاستجابات بحسب المؤهّل العلميّ.

- نتيجةُ فحص الفرضيّة الثالثة، ونصّها: «لا توجد هناك فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسّطات تقديراتِ المعلّمين درجةَ ممارسةِ المديرين القيادةَ

الأخلاقيّةَ بحسب سنوات الخبرة للمعلّم». فحصت الفرضيّة من خلال تحليل التباين الأحاديّ كما يبيّنه الجدول (٥) .

الجدول (٥)

نتيجة تحليل التباين الأحاديّ للفروق بين المتوسّطات الحسابيّة لاستجابات المعلّمين بحسب سنوات الخبرة للمعلّم

المجال	مصدر التباين	مجموع المربّعات	درجات الحريّة	متوسّط المربّعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائيّة
أخلاقيّات المدير تجاه العاملين	بين المجموعات	٠,٣٧٣	٠٠٢	٠١٨٧	٠,٣٩٩	٠,٦٧١
	داخل المجموعات	١٥٦,٨٨٢	٣٣٦	٠,٤٦٧		
	الكلّي	١٥٧,٢٥٥	٣٣٨			
أخلاقيّات المدير تجاه الطلبة	بين المجموعات	٠,٤٥١	٠٠٢	٠,٢٢٦	٠,٥٦٥	٠,٥٦٩
	داخل المجموعات	١٣٤,٢٧٨	٣٣٦	٠,٤٠٠		
	الكلّي	١٣٤,٧٣٠	٣٣٨			
أخلاقيّات المدير تجاه أولياء الأمور والمجتمع المحليّ	بين المجموعات	٠,٨٥٠	٠٠٢	٠,٤٢٥	٠,٩٣٦	٠,٣٩٣
	داخل المجموعات	١٥٢,٥٤٠	٣٣٦	٠,٤٥٤		
	الكلّي	١٥٣,٣٩٠	٣٣٨			
الدرجة الكليّة	بين المجموعات	٠,٤٨٧	٠٠٢	٠,٢٤٣	٠,٦٥١	٠,٥٢٢
	داخل المجموعات	١٢٥,٥٨٠	٣٣٦	٠,٣٧٤		
	الكلّي	١٢٦,٠٦٧	٣٣٨			

ويُلاحَظُ من الجدول (٥) أنّ الفروقَ بين المتوسّطاتِ الحسابيّة لاستجابات المبحوثين على الدرجة الكليّة وللمجالات الفرعيّة بحسبِ سنواتِ خبرة المعلّمين ليست ذاتَ دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) ، وبالتالي قُبلت الفرضيّة الثالثة. ويتبيّنُ منَ هذه النتيجة أنّ سنوات الخبرة لم تكن عاملاً مؤثّراً في تقييم المعلّمين لقيادة المديرين، ذلك أنّ الاعتبارات التي يعتمدها المعلّمون في تقديراتهم مستمدةٌ من قيَم ثابتة لديهم وثقافة مستقرّة ذات طابع دينيٍّ إسلاميٍّ، ولا تتأثّر بالعلاقات المتبدَّلةً عاماً بعد عام، وبالتالي فإنّها قابلةٌ للوثوق بها في الحكم على القيادةِ الأخلاقيّةَ للمديرين، وفرةً أو امتناعاً. وتتّفقُ هذه النتيجةُ مع نتائج دراسات (عابدين، ٢٠١١؛ البشري، ٢٠٠٧؛ يونس، ٢٠٠٦؛ Karaköse, 2007) ، بينما تختلفُ عمّا أظهرته نتائجُ دراسَتي يحيى (٢٠١٠) والحبسي (٢٠٠٩).

● نتيجةُ فحص الفرضيّة الرابعة، ونصّها: «لا توجد هناك فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى (α ≤ ٠,٠٥) بين متوسّطات تقديرات المعلّمين لدرجةَ ممارسةِ المديرين القيادةَ الأخلاقيّةَ بحسب المرحلة الدراسيّة التي يُعلّمها المعلّم». وفحصت الفرضيّة من خلال اختبار (ت) كما يبيّنه الجدول (٦).

الجدولُ (٦)

نتيجة اختبار (ت) للفروق بين المتوسّطات الحسابيّة لاستجابات المعلّمين بحسب المرحلة الدراسيّة التي يُعلّم فيها المعلّم

المجـال	المرحلة	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائيّة
أخلاقيّات المدير تجاه العاملين	أساسيّة	٣,٨٨	٠,٦٨	١,٢٢٨	٠,٢٢٠
	ثانويّـة	٣,٩٨	٠,٦٨		
أخلاقيّات المدير تجاه الطلبـة	أساسيّة	٤,٠١	٠,٦٣	٠,٥٦٥	٠,٥٧٣
	ثانويّـة	٤,٠٥	٠,٦٤		
أخلاقيّات المدير تجاه أولياء الأمور والمجتمع المحليّ	أساسيّة	٣,٨٦	٠,٦٧	٢,٢٣٣ *	٠,٠٢٦
	ثانويّـة	٤,٠٣	٠,٦٧		
الدرجـة الكليّـة	أساسيّة	٣,٩٢	٠,٦٠	١,٣٥٦	٠,١٧٦
	ثانويّـة	٤,٠١	٠,٦٢		

* قيمة (ت) ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى (α ≤ ٠,٠٥).

ويُلاحظُ من الجدول (٦) أنّ الفروقَ بين متوسّطات استجابات المعلّمين بحسب المرحلة الدراسيّة التي يُعلّمها المعلّمُ لم تكن ذاتَ دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى (α ≤ ٠,٠٥) على الدرجة الكليّة، وبالتالي يتمّ تُقبل الفرضيّة الرابعة. وأمّا الفروق بين متوسّطات المبحوثين في المجالات الفرعيّة فقد كانت ذاتَ دلالةٍ إحصائيّةٍ في مجال أخلاقيّات المدير تجاه أولياء الأمور والمجتمع المحليّ فحسب، إذ بلغت قيمة (ت) ٢,٢٣٣ وكان مستوى دلالتها ٠,٠٢٦، وكانت الفروقُ لصالح المرحلة الثانويّة. وإنّ عدمَ اختلافِ المعلّمينَ في تقديرِ ممارسة المديرينَ القيادةَ الأخلاقيّةَ يشيرُ إلى أنَّ معلّمي المرحلتين الدراسيّتَين في المدارسِ العربيّة في القدس ينظُرون إلى الضوابط والمؤشّرات الأخلاقيّة في الإدارة المدرسيّة بمنظارٍ واحد، بغضّ النظر عن المرحلة الدراسيّة أو العمريّة لطلبتهم، وقد يكون ذلك لأنّهم يعيشون في بيئاتٍ ثقافيّةٍ واجتماعيّةٍ متجانسة، وبالتالي فلديهم جميعاً ثقافةٌ تنظيميّةٌ مشتركةٌ، أو لأنّهم أُعدوا علميّاً ودراسيّاً واجتماعيّاً في معاهد وجامعاتٍ متجانسةٍ، ولا تنفرد جامعةٌ

بإعداد فلسفيٍّ وأخلاقيٍّ لطلبتها بشكلٍ يميِّزها عن غيرها، أو لأنّ المسؤوليّاتِ والمهمات التي يضطلعُ بها مديرو المرحلتَين تكادُ تكونُ متشابهةً، وأنّ المديرينّ يجتهدون بالقيام بالقيادة الأخلاقيّة تلبيةً لتوقّعاتٍ إداريّةٍ ومجتمعيّةٍ متجانسة.

- نتيجةُ فحص الفرضيّة الخامسة، ونصّها: «لا توجد هناك فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّة عند مستوى (α ≤ ٠,٠٥) بين متوسّطات تقديراتِ المعلّمين درجةَ ممارسةِ المديرين القيادةَ الأخلاقيّةَ بحسب المديريّة التي يتبع لها المعلّم». وفُحصت الفرضيّة من خلال اختبار (ت) كما يبيّنه الجدول (٧) .

الجدولُ (٧)

نتيجة اختبار (ت) للفروق بين المتوسّطات الحسابيّة لاستجابات المعلّمين بحسب المديريّة التي يتبع لها المعلّم

المجــال	المديريّة	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائيّة
أخلاقيّات المدير تجاه العاملين	القدس الشريف	٣,٩٩	٠,٦٧	١,٨٤٦	٠,٠٦٦
	ضواحي القدس	٣,٨٦	٠,٦٩		
أخلاقيّات المدير تجاه الطلبة	القدس الشريف	٤,١٠	٠,٦٠	٢,٠٦٢ *	٠,٠٤٠
	ضواحي القدس	٣,٩٦	٠,٦٥		
أخلاقيّات المدير تجاه أولياء الأمور والمجتمع المحليّ	القدس الشريف	٣,٩٨	٠,٦٥	١,٢٩٩	٠,١٩٩
	ضواحي القدس	٣,٨٨	٠,٦٩		
الدرجــة الكليّــة	القدس الشريف	٤,٠٣	٠,٥٩	١,٩٣٠	٠,٠٥٤
	ضواحي القدس	٣,٩٠	٠,٦٢		

* قيمة (ت) ذات دلالةٍ إحصائيّة عند مستوى (α ≤ ٠,٠٥).

ويُلاحَظُ من الجدولِ (٧) أنّه لا توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّة عند مستوى (α ≤ ٠,٠٥) بين متوسّطاتِ استجاباتِ المعلّمين بحسب المديريّةً التي يتبعُ لها المعلّمُ على الدرجة الكليّة وللمجالات الفرعيّة، سوى مجال أخلاقيّات المدير تجاه الطلبة؛ وعليه، قُبلت الفرضيّة الخامسة أيضاً. وقد بلغ مستوى الدلالة للدرجة الكليّة ٠,٠٥٤، بينما بلغ لمجال أخلاقيّات المدير تجاه الطلبة ٠,٠٤٠. ولا شكّ في أنّ عدمَ الاختلاف بين المبحوثين بحسب المديريّة أمرٌ متوقّعٌ وينسجم مع نتائج دراساتٍ أخرى (الحسن، ٢٠١٠) ، ذلك أنّ الأنظمةَ والتشريعات والتوقّعات التنظيميّة والإداريّة في كلا المديريّتَين متطابقةٌ، علاوةً على أنّ معاييرَ اختيارِ المديرين وانتقائِهم في المديريّتَين وظروفَ العملِ والبيئاتِ المدرسيّة

والمجتمعيّة فيهما متطابقةٌ أيضاً، بفعلِ تأثيرِ نظام المركزيّة الإداريّة في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينيّة ومديريّاتها، غير أنّه لا يتّفق ونتائج دراسات أخرى (سجى، ٢٠١٠) إذ كانت الفروق لصالح مديريّات الجزء الشماليّ في الضفّة الغربيّة.

◄ ثالثاً: نتيجةُ السؤال الثالث، ونصّه: « **ما أبرزُ ممارسات القيادة الأخلاقيّة لمديري المدارس الحكوميّة في محافظة القدس شيوعاً كما يقدّرها معلّموهم، وما أقلّها شيوعاً؟** » وقد أُجيب عن السؤال من خلال المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية لاستجابات المبحوثين ورُتّبت تنازليّا لتقدير أبرز الممارسات القياديّة الأخلاقيّة شيوعاً، ورُتّبت تصاعديّاً لتقدير أقلّها شيوعاً، كما يبيّنه الجدولان (٨) و (٩) . وقد اعتُبرت المتوسّطات الحسابيّة التي بلغت ٤. ٠٠ فأعلى دالّةً على الممارسات الأبرز شيوعاً، بينما اعتُبرت المتوسّطات الحسابيّة الأدنى من ٤. ٠٠ دالّةُ على الممارسات الأقلّ شيوعاً.

الجدول (٨)

أبرزُ ممارسات القيادة الأخلاقيّة شيوعاً لدى المديرين بحسب المتوسّطات الحسابيّة لاستجابات المعلّمين مرتَّبة تنازليًّ

الرقم	الممارسة (البند الدالّ على الممارسة)	المجال	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
١	يشجّع العمل بروح الفريق	العاملون	٤,٢٥	٠,٨١
٢	يحافظ على أسرار الطلبة التي يطّلع عليها بحكم وظيفته	الطلبة	٤,٢٢	٠,٧٣
٣	يشارك العاملين في مناسباتهم الاجتماعيّة	العاملون	٤,٢١	٠,٨٧
٤	يستقبل أولياء الأمور بالبشاشة والتكريم	أولياء الأمور والمجتمع	٤,٢٠	٠,٧٤
٥	يبني علاقات اجتماعيّة طيبة مع العاملين	العاملون	٤,١٧	٠,٨٣
٦	يعمل على غرس احترام النظام لدى الطلبة	الطلبة	٤,١٧	٠,٨٠
٧	يشجع الطلبة على التعاون	الطلبة	٤,١٧	٠,٧٥
٨	يحرص على الظهور أمام الطلبة بمظهر القدوة	الطلبة	٤,١٦	٠,٨٥
٩	يدعم المعلّم في تدريسه الصفيّ	العاملون	٤,١٢	٠,٧٩
١٠	يهتمّ بالصحة العامّة للطلبة	الطلبة	٤,١١	٠,٧٨
١١	يراعي العدالة في التعامل مع الطلبة	الطلبة	٤,٠٧	٠,٨٦
١٢	ينمّي لدى الطلبة الاعتزاز والافتخار بمبادئهم	الطلبة	٤,٠٦	٠,٨٧
١٣	يقدّم حوافز تشجيعيّة للطلبة المتفوقين	الطلبة	٤,٠٦	٠,٨٣

الرقم	الممارسة (البند الدالّ على الممارسة)	المجال	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
١٤	يفي بالالتزامات التي يتعهّد بها أمام أولياء الأمور	أولياء الأمور والمجتمع	٤,٠٥	٠,٨٣
١٥	يساعد المعلّمين في إزالة العقبات التدريسيّة	العاملون	٤,٠٥	٠,٨١
١٦	يحرص على توجيه المعلّمين توجيهاً هادياً	العاملون	٤,٠٤	٠,٨٤
١٧	يساعد في تطوير كفاءة المعلّمين الجدد	العاملون	٤,٠٣	٠,٨٨
١٨	يحترم أحاسيس الطلبة ومشاعرهم	الطلبة	٤,٠٢	٠,٨٨
١٩	يتقبل آراء أولياء الأمور ووجهات نظرهم	أولياء الأمور والمجتمع	٤,٠٢	٠,٨٥
٢٠	يعمل على تعميق الإحساس بقيمة الملكيّة العامّة لدى أفراد المجتمع	أولياء الأمور والمجتمع	٤,٠٢	٠,٧٩
٢١	يتجنّب معاقبة الطلبة بشكل يُعرّضهم للسخريّة	الطلبة	٤,٠١	٠,٩٠
٢٢	يختار أساليب تربويّة مناسبةً لحلّ مشكلات الطلبة	الطلبة	٤,٠١	٠,٨٥

ويُلاحظُ من الجدولِ (٨) أنَّ أوّلَ البنودِ الدالّةِ على ممارسة القيادة الأخلاقيّةِ بشكلٍ عامٍّ ارتبطَ بمجالِ أخلاقيّات المديرِ تجاه العاملينَ، إذ جاء تشجيعُ العملِ بروحِ الفريقِ في المرتبةِ الأولى بمتوسّط حسابيٍّ بلَغَ ٤,٢٥؛ كما يُلاحَظُ من خلال الممارساتِ المتنوّعةِ الواردةِ في الجدول أنّ أكثرَها جاء مرتبطاً بمجال الطلبة إذ تضمّنَ الجدولُ إحدى عشرةَ ممارسةً ذاتَ علاقةٍ بالقيادة الأخلاقيّة في هذا المجال، وتدورُ حول المحافظةِ على أسرارِ الطلبةِ وتشجيعِهم على التعاونِ واحترام النظام، وإظهارِ القدوة لهم، والاهتمامِ بصّحتهم، والعدلِ في التعاملِ معهم، واحترام مشاعرِهم، وهي أمورٌ يمكنُ من خلالها –إلى حدٍّ معقولٍ– الاستدلالُ بأنَّ هناك بُعداً إنسانيّاً لدى المدير، وسعياً لأن يتمثّلَ قيادةً تعليميّةً تحويليّةً محمودةً، كما أنّها تنسجمُ مع توجّهاتِ وزارة التربية والتعليم العالي وتعليماتها بخصوصِ القيادة المدرسيّة (وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠١٠) . ويلي ذلك الممارساتُ المرتبطةُ بمجال العاملينَ من خلال سبعِ ممارساتٍ عاليةِ الشيوع وتدور حول مشاركةِ المعلّمين في مناسباتهم الاجتماعيّة، وبناءِ علاقاتٍ اجتماعيّةٍ معهم، ودعم المعلّم في تدريسِه الصفيٍّ، ومساعدةِ المعلّمين في إزالة العقباتِ التدريسيّة وتوجيههم وتطويرهم، وهي ممارساتٌ تدلّ على امتلاك المديرِ رؤيةً واضحةً، وعلى سعيه أيضاً لأن يتمثّلَ قيادةً تعليميّةً تحويليّةً (D-frense & Mckenzie, 2009; Sergiovanni, 1990) الأمر الذي يساعدُ في تعزيزِ تحقيقِ تعليم وتعلّم نوعيٍّ (يحيى، ٢٠١٠؛ Easley, 2009) . وفي المقابل، فقد كانت ممارساتُ القيادةِ الأخلاقيّة المرتبطةُ بمجال أولياء الأمور والمجتمعِ المحليّ أقلَّ الممارساتِ عدداً في الممارساتِ كثيرةِ الشيوع، إذ بلغ عددُها أربعَ ممارساتٍ فقط، ولعلّ السببَ في ذلك هو

أنّ المدارسَ الحكوميّةَ مدارسُ عامّةٌ مجانيّةٌ قد يقلّ فيها الحرصُ على تسويق الخدماتِ المدرسيّةِ والعلاقاتِ العامّة وكسب ودّ أولياءِ الأمور ورضاهم مقارنةً مع المدارسِ غيرِ الحكوميّة.

وأمّا أقلّ ممارسات المديرين القيادةَ الأخلاقيّة من وجهة نظر المعلّمين، فقد حُسبت من خلال المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات المعلّمين، ورُتِّبت تصاعديّاً من الأقلّ ممارسةً كما يبيّنه الجدول (٩) .

الجدول (٩)

أقلّ ممارسات القيادة الأخلاقيّة شيوعاً لدى المديرين بحسب المتوسّطات الحسابيّة لاستجابات المعلّمين مرتَّبة تصاعديًّ

الرقم	الممارسة (البند الدالّ على الممارسة)	المجال	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
١	يتقبّل النقد من العاملين	العاملون	٣,٥٩	٠,٨٨
٢	يشرك مختصّين من أولياء الأمور لإلقاء محاضرة عامّة	أولياء الأمور والمجتمع	٣,٦١	١,٠١
٣	يعبّر عن نقده للعاملين بهدوء	العاملون	٣,٦٣	١,٠٥
٤	يضبط نفسه عند حدوث تجاوزات غير مقصودة من العاملين	العاملون	٣,٦٧	١,٠٢
٥	يُشرك أولياء الأمور في رسم السياسات التربوية في المدرسة	أولياء الأمور والمجتمع	٣,٧١	١,٠٧
٦	يعدّ برامج علاجيّة خاصّة لذوي صعوبات التعلّم	الطلبة	٣,٧٢	١,٠٠
٧	يتشاور مع المعلّمين قبل اتخاذ القرار	العاملون	٣,٧٥	١,٠٧
٨	يثق بالعاملين	العاملون	٣,٧٩	٠,٩٩
٩	يتجنب محاباة أولياء الأمور لنفوذهم ومراكزهم الاجتماعية	أولياء الأمور والمجتمع	٣,٧٩	١,٠٢
١٠	يعمل على تقليل الفجوة بين طموحات العاملين وأهداف المدرسة	العاملون	٣,٨١	٠,٨٧
١١	يوزع الواجبات على العاملين في المدرسة بعدالة	العاملون	٣,٨١	١,٠٣
١٢	يهيئ المناخ المدرسيّ المناسب لزيادة دافعيّة الأداء	العاملون	٣,٨٤	٠,٨٨
١٣	يستبعد أثر العلاقات الشخصية مع العاملين عند إصدار القرارات التي تخصّهم	العاملون	٣,٨٤	١,٠٥
١٤	يعمل على معالجة مشكلات العاملين	العاملون	٣,٨٥	١,٠١
١٥	يشرك الطلبة في تنظيم الرحلات والأنشطة المختلفة	الطلبة	٣,٨٧	٠,٩٩
١٦	يدرس أوضاع الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلّم	الطلبة	٣,٨٨	٠,٩٠

الرقم	الممارسة (البند الدالّ على الممارسة)	المجال	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
١٧	يعتمد على معايير واضحة في تقييم أداء العاملين	العاملون	٣,٩٠	٠,٩٥
١٨	يُفعّل مجلس الآباء للمساهمة في حلّ المشكلات المدرسيّة	أولياء الأمور والمجتمع	٣,٩١	٠,٩٥
١٩	يسعى لحلّ الخلافات وللإصلاح بين العاملين	العاملون	٣,٩٣	٠,٩٢
٢٠	يقدّم تقريراً دوريّاً عن الطالب لوليّ أمره	أولياء الأمور والمجتمع	٣,٩٣	٠,٩٢
٢١	يتجنّي المحاباة في معاملته الطلبة	الطلبة	٣,٩٤	١,٠٠
٢٢	يتيح الفرصة للطلبة للتعبير عن آرائهم من خلال المجالس المدرسيّة	الطلبة	٣,٩٤	٠,٩٥
٢٣	يُشجّع العاملين على متابعةِ ما يستجدّ في تخصّصاتهم	العاملون	٣,٩٤	٠,٨٩
٢٤	يُشجّع المعلّمين على الإبداع والتجديد في التعليم	العاملون	٣,٩٥	٠,٩١
٢٥	يدعو أولياءَ الأمور لحضور برامج المدرسة وأنشطتها	أولياء الأمور والمجتمع	٣,٩٥	٠,٨٨
٢٦	يُشعر العاملين بأهميّة أدوارهم للصالح العامّ	العاملون	٣,٩٦	٠,٨٨
٢٧	يُوفّر كافّة المصادر اللازمة للعاملين لتنفيذ البرامج التربويّة على أكمل وجه	العاملون	٣,٩٦	٠,٨٧
٢٨	يعقدُ لقاءاتٍ منتظمةً بين المدرسة والمجتمع المحليّ	أولياء الأمور والمجتمع	٣,٩٦	٠,٨٦
٢٩	يعتنب بدراسة حالات الطلبة الخارجين على النظام	الطلبة	٣,٩٦	٠,٨٥
٣٠	يحرص على تقديم خدماتٍ للمجتمع المحليّ من خلال المدرسة	أولياء الأمور والمجتمع	٣,٩٧	٠,٩٠

ويُلاحَظُ من الجدولِ (٩) أنَّ ممارساتِ القيادةِ الأخلاقيّة قليلةِ الشيوعِ ارتبطت بشكلٍ أساسيٍّ بمجالِ العاملين، إذ بلغ عددُ الممارسات فيه ١٦ ممارسةً، ثمّ مجالَ أولياء الأمور بمجموع ٨ ممارساتٍ (إشراك مختصصين بإعطاء محاضرات في المدرسة، وإشراك أولياء الأمور فَي رسم السياسات المدرسيّة، وتجنّب محاباة نفوذهم الاجتماعيّ، وتفعيل مجالس الآباء والمعلّمين، ودعوة أولياء الأمور لحضور برامج المدرسة وأنشطتها، وعقد لقاءات منتظمةً مع المجتمع المحليّ، وتقديم خدمات للمجتمع المحليّ) ، ثمّ مجالِ الطلبة من خلال ستّ ممارسات فحسب. ويُلاحظ أنّ الممارساتِ قليلةَ الشيوعِ في مجالِ العاملينَ ذاتُ طابع وجدانيٍّ وقِيَميٍّ (تقبّل النقد، والهدوء، والثقة، وضبط النفس) ، وذاتُ صلةٍ بالثقافةِ التنظيميّةِ (تقليل الفجوة بين العاملين وأهداف المدرسة) والعدالةِ التنظيميّةِ والموضوعيّةِ في المدرسة، والتنمية المهنيةّ (متابعة المستجدّات والإبداع والتجديد) . ويرى الباحثون أنّ عدمَ شيوعِ هذه الممارسات كثيراً لا يعطي مؤشّراً جيّداً على صحّةٍ منظّميّةٍ جيدةٍ أو قيادةٍ

أخلاقيّة متميّزة (طاهر، ٢٠٠٧؛ المزروعيّ، ٢٠٠٣) ، على الرغم من أنّ نتيجةَ السؤال الأوّل أظهرت تقديراً مرتفعاً لممارسة القيادة الأخلاقيّة. وقد يكونُ السببُ في ذلك هو ضغوط العملِ وكثرة الأعباء الملقاة على كاهلِ المديرين، ممّا قد يدفعهم إلى التوتّر والحساسيّة الشديدة ومجاملة بعض العاملينَ وتقريبهم دونَ غيرهم. وهذا سيكون له أثرٌ سلبيّ على العاملينَ أنفسهم، فيتدنّى رضاهُم الوظيفيُّ، وأداؤهُم المهنيُّ، ويزداد القلقُ والتوتّرُ ونزاعُ العمل لديهم (عابدين، ٢٠٠٥) .

وتدلّ النتيجةُ المرتبطةُ بممارسات القيادة الأخلاقيّة في مجالِ أولياء الأمور والمجتمع المحليّ على أنّ المديرينَ ليسوا منفتحينَ بشكلٍ كافٍ في علاقاتِهم مع أولياءِ الأمورِ وقياداتِ المجتمع المحليِّ، وليسوا جادّينَ في تحقيقِ شراكةٍ حقيقيّةٍ معهم في إدارة المدرسة، أو في جعل مدارسهم مدارسَ مجتمعيّةً ذكيّة، وهو أمرٌ ينسجم مع ما أشارت إليه دراسة عابدين ويوسف (٢٠١١) من ضعف نسبيٍّ في الشراكة بين إدارة المدرسة والمجتمع المحليّ. وقد يكون السببُ في ذلك هو البيروقراطيّة والمركزيّة في المدارسِ الحكوميّة، وعدم تدرّبِ المديرينَ على المخاطرةِ والخروج عن المألوف، أو اقتناع المديرين بعدم حاجتِهم لتسويقِ خدماتِهم وزيادةِ الإقبالِ على مدارسِهم. ولا ريبَ أنَّ ترجمةَ المبادئ والقواعدِ الأخلاقيّة إلى واقع تطبيقيٍّ يلزمها تدرّبٌ على ممارسة الأخلاقيّات المرتبطةِ بالعمل المدرسيّ، ذلك أنّ السلوكيّاتِ الأخلاقيّة يمكنُ أن تكتَسبَ بالممارسة والتدرّب والتعوّد، حتى تصبح ملازمةً للمديرِ في سلوكه القياديّ، وقد ورد في الأثر أنّه إنّما العلمُ بالتعلّمِ والحُلمُ بالتحلّم.

التوصيات:

بناءً على نتائجِ الدراسة، يوصي الباحثونَ بما يأتي:

١. أن يوليَ المديرونَ العاملينَ اهتماماً أكبر ممّا عليه الحال حاليّاً، وبخاصة وأنّ أكبر عددٍ من ممارسات القيادةِ الأخلاقيّة الأقلّ شيوعاً ارتبطت بهذا المجال؛ وبشكلٍ خاصٍّ فإنّ المديرينَ مطالبون بالحرصِ على العدالةِ والموضوعيّةِ في توزيع الأعباء والتكاليفِ على العاملينَ وفي تقويمهم، وتقبّلِ نقدِهم، والهدوءِ وضبطِ النفس معهم، وإظهارِ الثقة بهم، ومشاورتهم قبل اتخاذ القرارات، وتهيئةِ مناخٍ مدرسيّ محفّزٍ للتجديد والإبداع، والعملِ على حلّ مشكلاتهم وخلافاتهم.

٢. أن يهتمّ المديرونَ بتحقيقِ شراكةٍ فاعلةٍ مع أولياءِ الأمورِ والمجتمع المحليّ بوصفِ ذلك مدخلاً للتأثير في أولياء الأمور، وكسبِ ودّهم، وزيادةِ تقبّلِهم للمدرسة، إدارةً وتعليماً؛ وبشكلٍ خاصٍّ فإنّ المديرينَ مطالبون بإشراكِ أولياء الأمور ومؤسّسات المجتمع المحليّ في الإدارة المدرسيّة، من حيثُ رسمُ سياساتها وتخطيطِ برامجِها وأنشطتها، والاهتمامِ

بتقديم خدماتٍ للمجتمع المحليّ من خلال المدرسة.

٣. أن يهتمّ المديرونَ بتنميةِ المسؤوليّة الفرديّة المباشرة والحسّ الإيمانيّ في تكوينِهم الأخلاقيّ في القيادةِ المدرسيّة، من خلالِ استحضارِ عظَم الأمانةِ والمسؤوليّةَ التي يحملونها، والمسؤوليّة عن السلوكِ القياديّ الذي يمارسُونَه، تمثّلاً بقولِ **الله** عزَّ وجلَّ: ﴿**يَوْمَئذٍ تُعْرَضُوْنَ لا تَخْفَى منْكُمْ خَافيَةُ**﴾ (الحاقّة: الآية ١٨)، وقولِه عزَّ وجلَّ: ﴿**وَعَنَتِ الوُجُوْهُ للحَيِّ القَيّوُم وَقَدْ خَابَ مَنْ حَمَلَ ظُلْمَاً**﴾ (طه: الآية ١١١).

٤. أن تهتمَّ وزارةُ التربيةِ والتعليم العالي بتعزيز القيادةِ الأخلاقيّة للمديرين الحاليّين من خلال التأكيد على اعتبارِ الممارسة الأخلاقيّة جزءاً أساسيّاً من تقييم المديرين وترقيَتِهم، وبتكوينِ البُعد الأخلاقيّ في برامج إعداد المديرين، وباعتبار امتلاكَ الضوابط الأخلاقيّة مكوّناً أساسيّاً لها، ومعياراً أساسيّاً لاختيارِ المديرين وتعيينِهم لاحقاً.

٥. أن تُدرس درجة أو مستوى فهم المديرينَ لأسسِ القيادةِ الأخلاقيّةِ ومتطلّباتها، وعلاقةِ ممارسةِ المديرينَ القيادةَ الأخلاقَيّةَ بالالتزام الدينيّ لديهم.

٦. ضرورة إجراء مماثلةٍ (ممارسة القيادة الأخلاقيّة) في محافظاتٍ أخرى في الوطنِ الفلسطينيِّ، لمقارنة النتائج مع بعضها، والاطمئنانِ إلى دلالاتِ النتائجِ العمليّة.

المصادر والمراجع:

أولا – المراجع العربية:

١. إغبارية، خالد. (٢٠٠٥) . «المبادئ الإداريّة التربويّة المتضمّنة في كتاب المغازي من صحيح البخاريّ». رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

٢. بخاري، سلطان. (٢٠١٠) . التكوين الأخلاقيّ للإداريّ المسلم. مجلّة جامعة أمّ القرى للعلوم التربويّة والنفسيّة، ٢ (١) ، ٢٨٧– ٣٣٨.

٣. البشري، قدريّة. (٢٠٠٦) . درجة التزام مديري المدارس الثانويّة في دولة الإمارات العربيّة المتحدة بأخلاقيّات المهنة من وجهة نظر معلّمي مدارسِهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمّان العربيّة للدراسات العليا، عمّان، الأردن.

٤. البيهقيّ، أبو بكر محمّد. (١٣٥٤هـ) . السنن الكبرى. حيدر أباد: دائرة المعارف العثمانيّة.

٥. الحبسي، رضيّة. (٢٠٠٩) . «واقع ممارسات القيادة الأخلاقيّة في مدارس التعليم الأساسيّ للصفوف (٥– ١٠) بسلطنة عُمان». رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط، عُمَان.

٦. الحريري، رافدة. (٢٠٠٧) . التخطيط الاستراتيجيّ في المنظومة المدرسيّة، ط١. عمّان: دار الفكر.

٧. الحسن، مي. (٢٠١٠) . درجتا المساءلة والفاعليّة الإداريّة والعلاقة بينهما لدى مديري المدارس الحكوميّة الثانويّة ومديراتها في محافظات الضفّة الغربيّة من وجهة نظر العاملين في مديريّات التربية والتعليم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنيّة، نابلس، فلسطين.

٨. حمادات، محمّد حسن. (٢٠٠٦) . قِيَم العمل والالتزام الوظيفيّ لدى المديرين والمعلّمين في المدارس، ط١. عمّان: دار حامد للنشر والتوزيع.

٩. الحياريّ، محمود وعبد الحمبد، رشيد. (١٩٨٤) . أخلاقيّات المهنة، عمّان: دار الفكر.

١٠. دراوشة، سامح. (٢٠٠٤) . برنامجُ تدريبيُّ مقترح لتنمية أخلاقيّات المهنة لمديري المدارس الحكوميّة في الأردن في ضوء احتياجاتهم التدريبيّة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمّان العربيّة للدراسات العليا، عمّان، الأردن.

١١. سليمان، عرفات. (١٩٨٨) . الإدارة المدرسيّة في ضوء الفكر الإداريّ الإسلاميّ المعاصر. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصريّة.

١٢. شفيق، محمّد. (٢٠٠٧) . تطبيقات العلوم السلوكيّة في مجال القيادة، ط١. القاهرة: شركة نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع.

١٣. طاهر، علوي. (٢٠٠٧) . الأنموذج القياديّ التربويّ الإسلاميّ، ط١. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

١٤. طرخان، عبد المنعم. (٢٠٠٣) . واقع أخلاقيّات العمل الإداريّ لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدوليّة في الأردن وعلاقته بسلوكهم القياديّ. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمّان العربيّة للدراسات العليا، عمّان، الأردن.

١٥. الطويل، هاني. (١٩٩٩) . الإدارة التعليميّة: مفاهيمٌ وآفاق، ط١. عمّان: دار وائل.

١٦. عابدين، محمّد عبد القادر. (٢٠١١) . مستوى الثقافة التنظيميّة في المدارس الثانويّة في محافظة القدس كما يقدّرُه الإداريّون والمعلّمون. مقدّمة للنشر إلى مجلّة العلوم التربويّة والنفسيّة، جامعة البحرين.

١٧. عابدين، محمّد عبد القادر. (٢٠٠٥) . الإدارة المدرسيّة الحديثة، ط١ (الإصدار الثاني) . عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

١٨. عابدين، محمّد ويوسف، أحمد. (٢٠١١) . تقديراتُ مديري مدارس محافظة رام الله والبيرة واقعَ مشاركةَ مؤسّسات المجتمعِ المحليّ في الإدارة المدرسيّة والمشاركةَ المأمولة فيها. مجلّة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانيّة) ، ٢٥ (٤) ، ٩٦٥-١٠٠٤.

١٩. عماد الدين، منى. (٢٠٠٦) . آفاق تطوير الإدارة والقيادة التربوية في البلاد العربيّة بالإفادة من التجارب والنماذج العالميّة المعاصرة، ط١. عمّان: مركز الكتاب الأكاديميّ.

٢٠. العياصرة، علي والفاضل، محمّد. (٢٠٠٦) . الاتصال الإداريّ وأساليب القيادة الإداريّة في المؤسّسات التربويّة، ط١. عمّان: دار الحامد.

٢١. الغالبي، طاهر والعامري، صالح. (٢٠٠٥) . المسؤوليّة الاجتماعيّة وأخلاقيّات الأعمال، ط١. عمّان: دار وائل للنشر والتوزيع.

٢٢. الغزالي، أبو حامد. (المتوفّى ٥٠٥هـ) . إحياء علوم الدين. بيروت: دار المعرفة.

٢٣. غوشة، زكي. (١٩٨٣) . أخلاقيّات الوظيفة في الإدارة العامّة، ط١. عمّان: مطبعة التوفيق.

٢٤. كوبر، تيري. (٢٠٠١) . الإداريّ المسؤول: مدخل أخلاقيّ للدور الإداريّ (ترجمة: معدّي آل مذهب) . الرياض: إدارة النشر العلميّ والمطابع.

٢٥. محمّد، علي حسين. (٢٠٠٤) . الأخلاقيّات والإدارة: قراءات ورؤى. المجلّة العربيّة للعلوم الإداريّة، ١١ (١) ، ٦٧– ٦٩.

٢٦. مرعي، توفيق وبلقيس، أحمد. (١٩٩٣) . أخلاقيّات مهنة التعليم. مسقط: شركة مطبعة عُمان ومكتبتها المحدودة.

٢٧. المزجاجي، أحمد. (١٩٩٤) . أخلاقيّات المدير المسلم في الإدارة العامّة. مجلّة كليّة الشريعة والدراسات الإسلاميّة، ٩ (٢٤) ، ٢٤٧– ٢٨٨.

٢٨. المزروعي، خميس. (٢٠٠٣) . مدى التزام مديري المدارس الثانويّة بأخلاقيّات المهنة من وجهة نظر الهيئات الإداريّة والتدريسيّة بسلطنة عُمان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عُمان.

٢٩. نجم، نجم. (٢٠٠٥) . أخلاقيّات الإدارة في عالم متغيّر. القاهرة: المنظّمة العربيّة للتنمية الإداريّة.

٣٠. الهدبان، إسلام. (٢٠٠٩) . درجة الالتزام بممارسة المدوّنة الأخلاقية في السلوك الإداريّ لدى مديري المدارس الأساسيّة في مديريّات تربية عمّان الكبرى. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنيّة، عمّان، الأردن.

٣١. وزارة التربية والتعليم العالي. (٢٠١٠) . صفات القائد الناجح (نشرة رقم ٦/ ١ أ) . وزارة التربية والتعليم العالي، رام الله، فلسطين.

٣٢. يحيى، سجى. (٢٠١٠) . درجة التزام مديري المدارس الحكوميّة الثانويّة الفلسطينيّة بأخلاقيّات مهنة الإدارة المدرسيّة من وجهة نظر معلّمي مدارسهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنيّة، نابلس، فلسطين.

٣٣. يونس، أسامة. (٢٠٠٦) . درجة ممارسة مديري المدارس الثانويّة في الأردن لأخلاقيّات الإدارة المدرسيّة من منظور إسلاميٍّ من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمّانَ العربيّة للدراسات العليا، عمّان، الأردن.

ثانيا – المراجع الأجنبية:

1. *Aydin, I. & Karaman, Y. (2008) . Principals' opinions of organizational justice in elementary schools in Turkey. Journal of Educational Administration, 46 (4) , 497- 513.*
2. *Begley, P. & Wong, K. (2001) . Multiple perspectives on values and ethical leadership. International Journal of Leadership in Education, 4 (4) , 293- 296.*
3. *Bowers, T. (2009) . Connections between ethical leadership behavior and collective efficacy levels as perceived by teachers. (Doctoral dissertation, Ashland University) .*

   http:// rave. ohiolink. edu/ etdc/ view?acc_num=ashland1236110353
4. *Brown, M. (2007) . Misconceptions of ethical leadership: How to avoid potential pitfalls. Organizational Dynamics, 36 (2) , 140- 155.*
5. *The Center for Ethical Leadership. (2007) . Ethical Leadership. (Available online: www. ethicalleadership. org/ philposophies/ ethical- leadership)*
6. *The Center for Future of Teaching and Learning. (2010) . Ready to succeed in the classroom: Summary report. The Center for Future of Teaching and Learning, Santa Cruz, CA.*
7. *Ciulla, J. (2004) . Ethics: The heart of leadership (2nd edition) . Westport, CT: Praeger.*
8. *Cosner, S. (2009) . Building organizational capacity through trust. Educational Administration Quarterly, 45 (2) , 248- 291.*
9. *Davies, B. & Ellison, L. (2005) . School leadership in the 21st century: Developing a strategic approach (2nd edition) . Oxford, UK: Routledge-Taylor & Francis Group.*
10. *Dufrense, P. & Meckenzie, A. (2009) . Culture of ethical leadership. Principal Leadership, 10 (2) , 36- 39.*
11. *Easley, J. (2008) . Moral school building leadership. Journal of Educational Administration, 46 (1) , 25- 38.*
12. *Fowler, D. (2010) . The ethics of educational leadership. Academic Leadership, 8 (3) . www. academicleadership. org/ issues/ Summer-2010*
13. *Fulmer, R. (2004) . The challenge of ethical leadership. Organizational Dynamics, 33 (3) , 307- 317.*

14. *Hall, D. (2009) . Balancing accountability and ethics: A case study of an elementary school principal. (Doctoral dissertation, The University of Texas at Austin) .*

www. proquest. com/ en- Us/ products/ dissertations/ individuals. shtml.

15. *Helvaci, M. (2010) . The level of the primary school administrators' ethical leadership behavior. Journal of World of Turks, 2 (1) , 391- 410. (Available online:*

www. diewelt- dertuerken. de/ index. php/ ZfWT/ article/ view/ 108/ hevaci

16. *Karaköse, T. (2007) . High school teachers' perceptions regarding principals' ethical leadership in Turkey. Asia Pacific Education Review, 8 (3) , 464- 437.*

17. *Lashway, L. (1996) . Ethical leadership. ERIC Digest, ED468658. (Available online: www. eric. ed. gov/ searchdb/ index. html.*

18. *Leithwood, K. & Jantzi, D. (2005) . A review of transformational school leadership research 1996- 2005. Leadership and Policy in Schools, 4, 177- 199.*

19. *Mirk, P. (2009) . Ethics by example. Principal leadership, 10 (2) , 18- 23.*

20. *Moorhouse, J. (2002) . Desired characteristics of ethical leaders in business, educational, governmental, and religious organizations in East Tennessee: A Delphi study. (Doctoral dissertation, East Tennessee State University) . (Available online: http:// etd- submit. etsu. edu/ etd/ theses/ available/ etd- 0820102- 164856/ unrestricted/ MoorhouseJ090602f. pdf)*

21. *Pingle, T. & Cox, E. (2006) . Leadership practices of elementary school principals, Academic Leadership, 4 (2) .*

www. academicleadership. org/ issues/ Spring- 2006

22. *Ponn, C. & Tennakoon, G. (2009) . The association between ethical leadership and employee outcomes: The Malaysian case. Electronic Journal of Business Ethics and Organization Studies, 14 (1) , 79- 83.*

23. *Renner, J. (2006) . Values: The key to effective ethical leadership.*

www. evancarmicheal. com/ Leadership/ 2011/ Values- The- Key- to- Effective- Ethical- Leadership. html

24. Ryan, L. (2000) . Moral aspects of executive leadership: Searching for a new leadership paradigm. International Journal of Value- Based Management, 13, 109- 122.

25. Sagnak, M. (2010) . The relationship between transformational school leadership and ethical climate. Educational Sciences Theory and Practice, 10 (2) , 1135- 1152.

26. Schulte, L. (2009) . Ethical leadership: What does it look? (ERIC document EJ859472) .

27. Sergiovanni, T. (1990) . Adding value to leadership gets extraordinary results. Educational Leadership, 47 (8) , 23- 27.

28. Strike, K. (2006) . Ethical leadership in schools: Creating community in an environment of accountability. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

29. Whisenant, W. ; Pedersen, P. ; & Clavio, G. (2010) . Analyzing ethics in the administration of interscholastic sports: Three key gender- related dilemmas faced by educational leaders. Educational Management Administration and Leadership, 38 (1) , 107- 118.

30. Wilken, C. & Walker, K. (2008) . Ethical issues in building and maintaining coalitions: A 10- step decision making model for choosing between right and right. www. edis. ifas. ufl. edu/ fy664.

31. Yildirim, A. & Baştuğ, I. (2010) . Teachers' views about ethical leadership behaviors of primary school directors. Procedia: Social and Behavioral Sciences, 2 (2) , 4109- 4114. (Available online: www. sciencedirect. com)

32. Yilmaz, E. (2010) . The analysis of organizational creativity in schools regarding principals' ethical leadership characteristics. Procedia: Social and Behavioral Sciences, 2 (2) , 3949- 3953.
(Available online: www. sciencedirect. com)